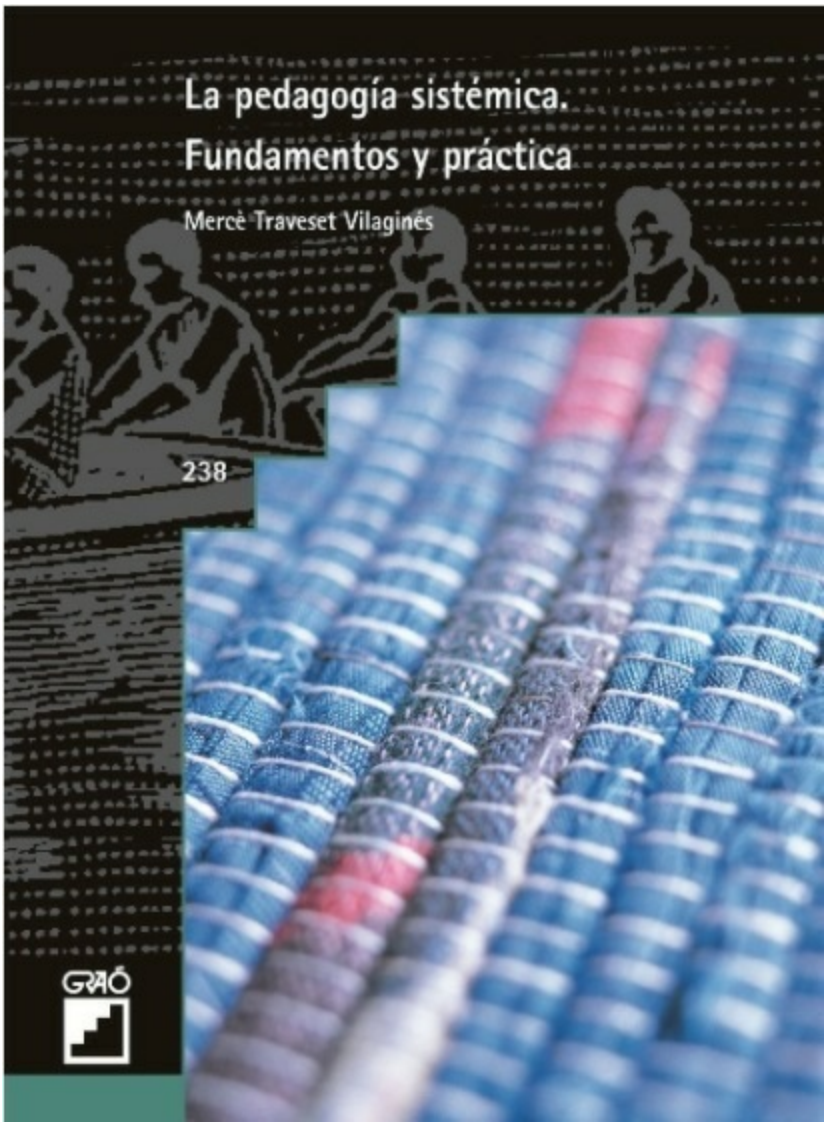
La pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica

Mercè Traveset Vilaginés

238

GRAÓ


La pedagogía sistémica.
Fundamentos y práctica
Mercè Traveset Vilaginés
238
GRAÓ

La pedagogía sistémica

Fundamentos y práctica

Mercè Traveset Vilaginés

GRAÓ

238

Serie Atención a la diversidad / Educación especial
Serie Orientación y tutoría
© Mercè Traveset Vilaginés
© de esta edición: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
C/ Francesc Tàrrega, 32-34. 08027 Barcelona
www.grao.com

1.ª edición: septiembre 2007
ISBN: 9788499806631
D.L.: B-38.103-2007

Diseño de cubierta: Xavier Aguiló
Impresión: Imprimeix
Impreso en España

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquier medio tanto si es eléctrico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*.

A Angélica Olvera García, con profundo afecto y reconocimiento, por el tesoro que me regaló y que fructifica en este libro.

Índice

Prólogo, Angélica Olvera

Agradecimientos

Introducción

1. Un nuevo paradigma educativo: la pedagogía sistémica
La teoría de sistemas y la perspectiva sistémica
Las aportaciones de Bert Hellinger
Los inicios de la pedagogía sistémica
Rasgos de este enfoque sistémico aplicado a la educación

2. Ingredientes de la pedagogía sistémica
Ampliar la mirada y respetar los diferentes contextos
Afecto y disponibilidad
- Obstáculos que cierran el paso a la disponibilidad
- El riesgo de la alteridad
- La ilusión de autosuficiencia
- Una cierta concepción de la vida interior

El agradecimiento y la admiración como valores para poder aprender
Comunicación verbal y no verbal
Motivación y lealtad
- La consideración y el reconocimiento
- Refuerzo y apoyo
- La necesidad de estimulación
- Gratificación y evaluación
- Un currículo significativo

La regulación emocional y los límites
Inclusión y pertenencia

3. La mirada sistémica y sus dimensiones educativas
La dimensión transgeneracional
- Actividades para trabajar la dimensión transgeneracional

La dimensión intergeneracional
- Actividades para trabajar la dimensión intergeneracional
- La cultura de las separaciones y los divorcios
- Actividad para trabajar en tutoría el tema de las separaciones
- Familias con niños adoptados

. Otras problemáticas familiares: la inmigración
La dimensión intrageneracional
. La relación entre hermanos
. La relación entre alumnos
. Actividades para trabajar en tutoría la relación entre alumnos
. Actividades para trabajar en tutoría las intimidaciones y la violencia
. Actividades para trabajar en tutoría el género y la coeducación
La dimensión intrapsíquica
. ¿Qué es crecer y madurar?
. Etapas de la vida
. Actividades para trabajar en tutoría la dimensión intrapsíquica

4. Soluciones sistémicas para los trastornos de conducta y de aprendizaje
Implicaciones sistémicas
Pautas de actuación sistémicas en la escuela
. Abusos, maltratos, intimidaciones
. Pautas de actuación en temas de muerte o de enfermedades graves

5. La pedagogía sistémica, una educación centrada en los vínculos
¿Qué son los vínculos?
. Conciencia y vinculación
. El alma
. Vínculo y desprendimiento
Vínculos fundantes en los sistemas humanos
Tipos de vínculos
. Vínculos familiares
. Vínculos sexuales
. Vínculos de muerte
. Vínculos afectivos
. Vínculos de aprendizaje
Vínculos que hay que considerar en el sistema escolar
. Vínculo Administración educativa y escuela
. Vínculo familia y escuela
. Vínculo institución, equipo directivo, maestros y personal no docente
. Vínculo escuela-alumnos
. Vínculo maestros-maestros
. El maestro y su vocación
. Vínculo maestros-alumnos
. Vínculo alumnos-alumnos
. Vínculo alumnos y currículo
. Vínculo entre las diferentes áreas del currículo

6. Actitudes y estrategias para mejorar la relación familia-escuela

Pautas para las entrevistas con las familias desde el enfoque de la pedagogía sistémica
- ¿Cómo miramos a la familia?
- ¿Se trata de una entrevista inicial o de seguimiento?
- ¿Conocemos el contexto familiar?

Pautas para el día de la entrevista
- Conclusiones

Ejemplificaciones de entrevistas (asesoría)

7. Aplicación de la perspectiva sistémica a la organización de un centro educativo

Proyecto educativo de centro, organización, profesorado, alumnado y currículo

Epílogo, Carles Parellada

Referencias bibliográficas

Bibliografía

Páginas web

Prólogo

Angélica Olvera García
Directora del Centro Universitario Doctor Emilio Cárdenas (CUDEC)
en México

Deseo expresar mi más profundo aprecio por Mercè Traveset.

Mercè es parte de la pedagogía sistémica por derecho propio. Al trabajar con ella durante los últimos meses, he descubierto lo maravillosa que es como persona. Es inteligente, paciente, incansable, bien organizada, y llena de recursos.

Toma la iniciativa y es totalmente responsable, así como divertida. Trabajar con ella ha sido extremadamente satisfactorio e instructivo.

Deseo agradecer muy especialmente a Mercè la organización, la estructuración y el enriquecimiento del flujo del trabajo que se inició en Madrid a través de la primera promoción en la formación e investigación en pedagogía sistémica, gracias a la apertura del espacio que generó Amparo Pastor.

Sé de las horas de trabajo que Mercè ha invertido en cada capítulo de este libro, sus recursos añadidos, fruto de las ideas, experiencias y procesos que ha llevado a cabo a lo largo de este camino.

Sé que su experiencia como psicopedagoga y maestra completan el proyecto de ser el primer libro que se aboca a describir lo que es la pedagogía sistémica con el enfoque de Bert Hellinger.

En la culminación de esta obra están impresas las huellas de todos los que han contribuido al trabajo de llevar la mirada de Bert Hellinger a la educación.

El siglo XXI es el tiempo en el que la escuela se moverá desde la respuesta consciente y sistémica de la pertenencia a nuestro contexto y desde la amplitud de nuestra mirada, y este libro es uno de los primeros impulsos generados para construir puentes entre la institución educativa, la terapia y la familia.

Gracias a Bert Hellinger por su enfoque, y gracias a Mercè Traveset por el regalo de este libro.

Agradecimientos

Quiero expresar la admiración que siento por todos mis maestros. Muy especialmente por Bert Hellinger, creador de las constelaciones familiares; por Silvia Kabelka, que fue quien me las mostró, y por Angélica Olvera, quien con amorosa y profesional dedicación se ha volcado en la difusión y expansión de la pedagogía sistémica y con la que puedo colaborar, lo que es un auténtico honor. Ellos han sido, y continúan siendo, fuente de inspiración para mí.

Gracias también a Carles Parellada por la confianza que depositó en mí; por sus palabras de ánimo y sus buenos consejos, y por haberme permitido trabajar con él en la coordinación de la formación en pedagogía sistémica del Institut Gestalt, en Barcelona. Asimismo, gracias al Institut Gestalt y en especial a Joan Garriga, por el apoyo que está prestando a la pedagogía sistémica.

Agradezco también al Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya la concesión de una licencia de estudios que me permitió disponer de tiempo para estructurar y poner por escrito mi experiencia.

Doy las gracias también al equipo directivo del IES Viladecavalls (Viladecavalls, Barcelona), por permitirme aplicar mis conocimientos de pedagogía sistémica en dicho centro. Su reconocimiento y su talante abierto han hecho posible cambios organizativos y curriculares para incorporar en nuestra práctica cotidiana esta mirada sistémica en muchos ámbitos.

Quiero agradecer muy especialmente todo lo que he aprendido de mis alumnos y alumnas, grandes y pequeños, pues ellos son fuente de inspiración y me impulsan a mejorar día a día mi práctica pedagógica.

Y ya para acabar, y en un plano más personal, me gustaría expresar mi gratitud y reconocimiento a mis padres y, muy especialmente, a mi hermana, por sus correcciones y comentarios; también a Josep, mi pareja, por su paciencia y horas de escucha, a mi hija Yelena por lo que aprendo con ella y a mis maravillosos amigos y amigas por su apoyo en todo momento.

Introducción

Ponerme a escribir este libro surge de la necesidad de compartir y mostrar esta mirada sistémica en la educación, así como algunos recursos pedagógicos. Es el fruto de mi formación y experiencia profesional,cimentada por un largo recorrido, vivida en propia piel y basada en lo que he aprendido de mis maestros y alumnos. A ellos, pues, se lo brindo.

Hace muchos años me planteé como docente y psicopedagoga *la importancia de enseñar a vivir y a convivir,* y empecé este camino de la educación emocional desde la psicomotricidad relacional, el juego simbólico como campo de aprendizaje. Allí afloraba una información de gran riqueza sobre el mundo afectivo y relacional de los alumnos, y pude comprobar que la decodificación de este mundo me permitía conectar con los alumnos y sus familias, y crear un clima en el aula que favorecía el aprendizaje y la buena convivencia.

Esta vivencia en los inicios de mi carrera docente actuó como motor que me hizo buscar recursos, formarme para tener cada vez más herramientas a fin de poder decodificar el mundo de las emociones y poder entender cómo operaban los elementos relacionales en la educación. Pues bien, después de veinticinco años, sigo investigando. Ha sido un largo camino de cursos, lecturas, terapias, experiencias... un hilo conductor apasionante que motiva mi investigación.

Hace unos años tuve noticia del trabajo de Bert Hellinger en relación con las constelaciones familiares. Mi primera reacción fue de sorpresa, para después pensar que estaba delante de algo realmente grande. Me inundó una profunda emoción. Conocía a fondo las aportaciones de Sigmund Freud respecto al inconsciente y también otras terapias, pero lo que veía y sentía ahora era algo que iba mucho más allá. Se manifestaba el inconsciente de todo el sistema familiar. Hellinger había encontrado una metodología que hacía posible acercarse a mirar un sistema y comprender los órdenes que regían su funcionamiento. Me pareció fascinante y pensé que era un regalo para la humanidad.

Inicié mi formación en constelaciones familiares, y conocí a Bert Hellinger y a otros muchos terapeutas alemanes y españoles que aplicaban esa mirada sistémica. Esta nueva visión cambió mi forma de posicionarme en todos los ámbitos de mi vida: personales y profesionales. Asimismo, se convirtió en el eje vertebrador que me permitía integrar e incluir mis conocimientos previos al tiempo que los ordenaba.

Conocí el trabajo de Marianne Franke, que había aplicado estos órdenes a la educación y había evidenciado sus posibilidades. Poco después descubrí el trabajo que Angélica Olvera y su marido, Alfonso Malpica, estaban llevando a cabo en el Centro Universitario Doctor Emilio Cárdenas (CUDEC), en México. Lo llamaban *pedagogía sistémica* y tenían una dilatada experiencia pedagógica con maestros, familias y alumnos en la aplicación de este enfoque. Con ellos descubrí que la pedagogía sistémica ofrecía grandes posibilidades a la educación, y que aportaba unas soluciones totalmente novedosas.

Desde entonces, la pedagogía sistémica se convirtió en una verdadera pasión, dado los resultados que obtenía con ella. En mi tarea como psicopedagoga, disponía ahora de una herramienta que en muy poco tiempo me permitía ver y ampliar la mirada y comprender contextos que antes ni imaginaba. Veía que era algo que hacía mucho bien a los alumnos y a las familias, y que repercutía positivamente en el aprendizaje.

Como formadora de profesores comencé a compartir en los cursos y asesorías con maestros esta nueva visión sistémica. Constaté la buena acogida que tenía entre ellos y que agradecían estas propuestas y las aplicaban con los alumnos y las familias, y en la dinámica de sus centros educativos. En este libro están recogidas muchas de sus aportaciones, que citaré en muchas ocasiones como ejemplos, desde aquí quiero darles las gracias.

El presente trabajo está estructurado en siete capítulos. Su finalidad es ofrecer a la persona que se sumerja en su lectura unas pinceladas acerca de lo que es la pedagogía sistémica y algunas de sus aplicaciones prácticas. Soy consciente de que estamos en sus inicios, y que muchos de los apartados pueden desarrollarse y enriquecerse mucho más en un futuro próximo, con las aportaciones de una gran cantidad de compañeros y compañeras, maestros y terapeutas que están aplicando esta nueva mirada a la educación.

En el primer capítulo se presenta este nuevo paradigma en educación que constituye la pedagogía sistémica. Se recogen aquí unas nociones esenciales sobre esta nueva perspectiva, y se añaden las aportaciones de Bert Hellinger y los pioneros en aplicarla en el campo educativo, constatando qué supone aplicar esas aportaciones a la educación.

En el segundo capítulo se describen cuáles son los ingredientes fundamentales que definen este enfoque. La pedagogía sistémica es un cambio muy profundo en las actitudes de todos los agentes que intervienen en el hecho educativo.

El tercer capítulo nos muestra la mirada sistémica y sus dimensiones educativas: dimensión transgeneracional, intergeneracional, intrageneracional e intrapsíquica. Se describe qué significa cada unas de estas dimensiones y cómo incluirlas en la educación, con ejemplos reales de familias, alumnos y maestros.

El cuarto capítulo está dedicado a mostrar algunas implicaciones sistémicas que subyacen en los trastornos de conducta y de aprendizaje y cómo encaminarse hacia la solución. Se incluyen también algunas pautas de actuación sistémica en los centros educativos ante problemáticas como el acoso y las intimidaciones, o temas como la muerte de familiares, etc.

El quinto capítulo se centra en los vínculos y las interacciones dentro de los sistemas, y muy especialmente en el sistema educativo. Cuáles son los órdenes para que la energía fluya y podamos realizar nuestra tarea, y cuáles son los desórdenes que obstaculizan y enferman un sistema.

El sexto capítulo está dedicado a cómo construir puentes entre la familia y la escuela, qué actitudes favorecen esa relación, cuáles la obstaculizan y cómo desarrollar estrategias que la hagan posible. Se muestran ejemplos de algunas entrevistas aplicando estas pautas.

Por último, el séptimo capítulo es un esbozo de cómo aplicar el enfoque sistémico en el contexto organizativo de un centro escolar -a nivel de profesorado y de alumnado- y cómo incluirlo en el currículo.

1

Un nuevo paradigma educativo: la pedagogía sistémica

En el curso natural de la historia surgen cambios para avanzar en la comprensión de los fenómenos y también para dar respuesta a las necesidades que se van planteando en los sistemas sociales y organizativos. Se trata de movimientos complejos que debemos contextualizar, teniendo en cuenta que cuando algo nuevo aparece, lo hace gracias al legado de lo que hubo antes. Así pues, es necesario recordar a los grandes pedagogos de la historia de la educación y reconocer el papel de las distintas corrientes de pensamiento que han permitido llegar al punto en el que ahora nos encontramos (Parellada, 2006).

La pedagogía sistémica es una nueva forma de mirar que implica cambios profundos en nuestra forma de pensar la educación y en nuestras actitudes hacia todos aquellos que intervienen en el acto educativo: familias, alumnos, docentes, etc. Este enfoque pedagógico trata de crear las condiciones idóneas para que la escuela sea un espacio orientado hacia el *aprendizaje de la vida* y para que las nuevas generaciones puedan hacer algo útil con el legado que les ha sido trasmitido por sus padres.

Para adentrarnos en su comprensión, necesitamos hacer una breve incursión en diferentes ámbitos:

- La teoría de sistemas y la perspectiva sistémica (de la que se nutren todos los campos de conocimiento actuales, concretamente el de lo social).
- Las aportaciones de Bert Hellinger (fuente principal de la que emana este enfoque pedagógico).
- Los inicios de la pedagogía sistémica.
- Los rasgos de este enfoque sistémico aplicado a la educación.

La teoría de sistemas y la perspectiva sistémica

La teoría de sistemas nació de la mano de la biología (Bertalanffy, 1986). Un sistema se define como el conjunto de elementos en interacción entre ellos y de forma

conjunta con el entorno. Cada elemento se puede estudiar de manera aislada, pero sólo adquiere significado en la medida que es considerado parte integrante de un todo; por tanto, cualquier estudio de un elemento aislado es parcial, y cualquier elemento puede verse como un sistema que, al mismo tiempo, forma parte de otro sistema mayor. Eso implica configurar el universo como una arquitectura de sistemas en interacción y con unos órdenes jerárquicos.

En los sistemas, *orden* y *desorden* son elementos complementarios. El orden que manifiesta un sistema es el resultado de las relaciones orden/desorden/organización que se están produciendo de forma continuada en su seno. Ello permite un flujo continuo de energía en el propio sistema y la emergencia de algo nuevo y creativo. Los conceptos de *retroalimentación* y *autoorganización* permiten entender el momento presente en cada sistema como el resultado de una dinámica de cambio evolutivo. El concepto de autoorganización integra a su vez el azar y la necesidad, que hacen posible que surjan nuevas producciones y fuerzan al sistema a conciliar el orden con el desorden. El azar deja de ser fruto de la ignorancia del hombre para ser algo intrínseco de la naturaleza humana.

Desde esta perspectiva, los fenómenos del mundo pueden verse como espacios de confluencia de elementos que, de entrada, podrían parecer antagónicos. Así, la seriedad, la racionalidad, la objetividad pueden entenderse de forma complementaria a la espontaneidad, la imaginación, la intuición, el desorden, la libertad. Entender que dos realidades antagónicas son complementarias e indisociables significa que la emoción y la razón no son antagónicas para la construcción del conocimiento.

Eso implica una visión interdisciplinar en todas las áreas del conocimiento.

El principio dialógico destaca el carácter dinámico del pensamiento, poniendo de manifiesto la importancia de un diálogo continuado entre certidumbre e incertidumbre. A su vez, el principio holográfico pone de relieve que en los sistemas naturales y sociales las partes constituyen el todo, pero a la vez el todo está en cada parte. Así, una sociedad está formada por individuos, pero a la vez cada individuo refleja la sociedad.

El estudio de un ecosistema se puede abordar como una unidad, pero al mismo tiempo cada uno de sus elementos posee unas características específicas que reflejan su interrelación con el resto. Se pone de manifiesto la importancia de no perder la conexión entre los niveles micro, meso y macro en el estudio de los fenómenos, donde cada nivel refleja la complejidad de los otros niveles. Las relaciones entre esos niveles son bi-direccionales. Nos hallamos ante un modelo fractal en el que se establecen multitud de relaciones que evidencian un componente de incertidumbre, dada la imposibilidad de controlar todos los elementos en juego.

La aplicación de la teoría de sistemas a las ciencias humanas y a la psicología dio origen a la corriente denominada sistémica que tiene una larga trayectoria en la terapia familiar.

Humberto Maturana (1995), científico chileno, habló de «sistemas» como *unidad compleja* que tiene dos componentes:

1. Una organización, relación entre los diferentes componentes.

2. Una estructura, que es la conformación espacial de estas unidades de acción conjunta.

Maturana sostiene que los sistemas humanos son autopoyéticos y autorregeneradores (son capaces de regenerarse y, en caso de heridas o trastornos, pueden conseguir un nuevo equilibrio que sostenga la organización).

El pensamiento sistémico se diferencia del *pensamiento lineal-lógico,* basado en relaciones causa-efecto y en el dualismo, lo que significa poner la mirada en el problema, atomizar, reducir el problema a una parte y aplicar a ésta la solución, dejando de ver el todo y su interacción con el entorno. Significa, asimismo, buscar buenos y malos, y culpables, sin contemplar todos los factores que intervienen en un fenómeno.

Esta visión continúa vigente en muchos aspectos del sistema educativo y en muchas áreas de la ciencia: la separación de disciplinas, no tener en cuenta el contexto, el trabajo individual de los alumnos y alumnas, no tener presente la dinámica de los grupos y las fuerzas en interacción, primar los conocimientos muy académicos y desvinculados de la condición humana y que disocian lo racional de lo emocional... Por el contrario, el enfoque sistémico pone la mirada en la *conectividad relacional.* El epicentro del suceso es la *acción recíproca,* ya sea entre órganos, componentes de una familia, de una escuela o de cualquier grupo humano.

Las aportaciones de Bert Hellinger

Bert Hellinger es un pedagogo y terapeuta alemán con una amplia formación psicoanalítica, filosófica y científica. A principios de los ochenta desarrolló un método muy innovador, las «constelaciones familiares», basándose en la observación de unas leyes que operan en los sistemas humanos -la familia, los grupos sociales, las instituciones, etc.- y que él llamó «órdenes del amor» (Hellinger, 2001). Estas leyes tratan de reducir el desorden de los sistemas a fin de que sean más funcionales y operativos en sus funciones, y a fin de restablecer el equilibrio y que cada persona encuentre el lugar que le permita desarrollar su destino.

Los grupos humanos se rigen por patrones innatos, a los cuales se van añadiendo todos aquellos que se van construyendo en la interacción cotidiana. Para compensar desequilibrios, cada familia construye una conciencia formada por los hechos significativos que han ocurrido, creencias, valores y maneras de hacer y de posicionarse que aseguran su supervivencia y pertenencia al sistema.

La familia es un sistema abierto que tiene unas leyes de funcionamiento que afectan a todos sus miembros, de forma consciente e inconsciente. El cambio en un miembro afecta a todos los demás, ya que están interconectados. Los sistemas familiares y sociales tienden a autorregularse para asegurar su supervivencia, se nutren y se vinculan con otros sistemas, llegando a constituir clanes, grupos, comunidades, etc. enriquecidos por innombrables virtudes y, al mismo tiempo, limitados por numerosos conflictos,

desórdenes que vamos tejiendo a lo largo del tiempo.

Estos órdenes son leyes naturales que operan en todos los grupos humanos. Su transgresión será el origen de los conflictos y discordias que se pueden manifestar como patologías individuales, familiares, grupales y sociales.

Cada ser humano lleva consigo una información hereditaria que está impresa en lo más profundo de su ser, que subyace en el inconsciente colectivo de los sistemas a los que pertenece y marca a cada persona de una forma particular.

Estos «órdenes del amor» que ha observado Bert Hellinger son las condiciones para que fluyan las relaciones y la vida y pueden resumirse en lo siguiente:

- *Primer orden. La vinculación y el derecho a la pertenencia.* Cada persona tiene la necesidad de estar vinculada al sistema al que pertenece. Los miembros de un sistema tienen derecho a la pertenencia. El no reconocimiento del lugar que ocupa un miembro (exclusión, rechazo, desprecio, olvido) tiene consecuencias sistémicas, como pueden ser la identificación o repetición de patrones a través de varias generaciones.
- *Segundo orden. El equilibrio entre el dar y el recibir.* Todos los sistemas humanos tienen la tendencia y la necesidad de equilibrarse. Toda relación es un equilibrio, pero es diferente entre iguales. Entre un hombre y una mujer debe existir un equilibrio entre el dar y el recibir para que la relación funcione. Entre padres e hijos existe un desnivel natural, no se consigue el equilibrio en la misma medida, ya que los primeros dan más, y los segundos reciben más. Los hijos nunca pueden dar a los padres lo que recibieron de éstos, sino que crecerán y abandonarán el hogar familiar para dar a otros lo que recibieron. Así fluye la vida. También la relación entre maestros y alumnos es una relación entre no iguales.
- *Tercer orden. Hay unas reglas, unas leyes y unas jerarquías según el tiempo.* Quien estuvo antes tiene prioridad sobre el que viene después; quien tiene más responsabilidad en un sistema, tiene un lugar prioritario. Así, los padres ocupan el primer lugar, seguidos de los hijos, por orden de edades, y lo mismo ocurre entre los hermanos.

El método creado por Bert Hellinger es fenomenológico y permite acceder a la información inconsciente de un determinado sistema y detectar dónde están los desórdenes y las transgresiones. Favorece «soluciones» que ordenan el sistema, reencontrando los órdenes del amor antes citados.

Las aportaciones de Bert Hellinger son muy amplias, así como sus publicaciones y están en continua evolución. Este libro está impregnado e inspirado en su riqueza.

Los inicios de la pedagogía sistémica

La metodología de las constelaciones familiares que Hellinger aplicaba a la terapia familiar y personal pronto se vio que podía tener una aplicación muy efectiva en todos

los sistemas humanos, y por tanto en la educación.

Diferentes maestros, pedagogos y psicólogos alemanes iniciaron experiencias de aplicación de los órdenes del amor en los ámbitos educativos.

Una de las pioneras es Marianne Franke, maestra y terapeuta que inició este trabajo en el aula con sus alumnos y alumnas, que provenían de situaciones muy desfavorecidas y que obtuvo unos resultados extraordinarios. Su experiencia está publicada en el libro *Eres uno de nosotros* (Franke, 2004), donde describe qué significa ampliar la mirada de forma sistémica y abordar el aprendizaje, incluyendo los órdenes a los que hemos hecho alusión.

Los siguientes en aplicar esta pedagogía fueron Angélica Olvera y Alfonso Malpica, responsables del Centro Universitario Doctor Emilio Cárdenas (CUDEC) en México. Este centro acoge a unos cinco mil alumnos de todas las etapas educativas, desde infantil hasta la universidad, y cuenta con una larga trayectoria innovadora. En 1999, al conocer el trabajo de Bert Hellinger, vieron claramente la gran importancia que tendría el abordaje de las constelaciones familiares en los contextos educativos y empezaron a aplicarlos en el CUDEC. Iniciaron así una experiencia pedagógica, unas reflexiones teóricas y una tarea formativa para el profesorado que actualmente está siendo exportada a otros países, entre ellos el nuestro. Ellos acuñaron la expresión «Pedagogía Sistémica desde el enfoque de Bert Hellinger», creando un currículo y una metodología que constituyen una gran novedad y que ahora se imparten como diplomatura en pedagogía sistémica y como máster de la Universidad de México.

La primera promoción en España de esta diplomatura, de la que formo parte, tuvo lugar en Madrid durante el curso 2003-2004 y fue organizada por Amparo Pastor -pionera en introducir la pedagogía sistémica en nuestro país- e impartida por Angélica Olvera. Desde entonces, su expansión en nuestro país ha sido vertiginosa y hoy día existen ya varias promociones de maestros que han seguido esta formación. En el curso 2004-2005, Silvia Kabelka y yo misma iniciamos en el centro BETH de Sabadell (Barcelona) unos cursos de formación y supervisión dirigidos a maestros con este enfoque sistémico. Paralelamente, en el ICE de la Universitat Autónoma de Barcelona se inician cursos y asesorías desde esta mirada con Carles Parellada, con una dilatada trayectoria con grupos de formación y asesorías desde el enfoque sistémico.

El curso 2005-2006 se empieza a impartir esta diplomatura en Barcelona, concretamente en el Institut Gestalt en colaboración con el CUDEC de México, y coordinada por Carles Parellada. La respuesta está siendo muy intensa y actualmente estamos ya en la segunda promoción. Es precisamente en Barcelona donde se lleva a cabo el máster de profundización que reúne a personas de toda España. Otras ciudades, Elche y Sevilla, han iniciado esta formación durante 2006 y tienen previsto incorporarse Palma de Mallorca y País Vasco. Además, se imparte también en otros países de Latinoamérica.

En octubre de 2006 tuvo lugar en Sevilla el II Congreso de Pedagogía Sistémica (el primero se celebró en México dos años antes), organizado por el centro Aula Montera y al que asistieron 700 personas de diferentes países.

Las primeras promociones formadas en pedagogía sistémica en Madrid y Barcelona empezaron a dar sus frutos en diversas experiencias que han quedado recogidas a través de la prensa escrita, concretamente en dos revistas de pedagogía, *Cuadernos de pedagogía* (octubre 2006) y *Aula de Innovación Educativa* (enero 2007) y que muestran la aplicación práctica de la pedagogía sistémica en los diferentes niveles educativos.

Actualmente, durante el curso 2007, en el ICE de la Universitat Autónoma de Barcelona se ha creado un grupo de investigación en pedagogía sitémica para seguir compartiendo experiencias pedagógicas desde este enfoque.

Rasgos de este enfoque sistémico aplicado a la educación

La aplicación de la perspectiva sistémica en el ámbito educativo requiere observar cómo deben integrarse en el mismo los principios que sustentan los órdenes del amor a fin de conseguir el objetivo perseguido. Así pues, hay que atender a lo siguiente (Parellada, 2006):

- La importancia del orden, qué fue antes y qué después, una mirada transgeneracional, la importancia de la vinculación con las generaciones.
- El valor de la inclusión de todos los elementos del hecho educativo.
- El peso de las culturas de origen, que tienen que ver con las lealtades a los contextos de los que provenimos.
- La importancia de las interacciones dentro del sistema (cualquier elemento disfuncional puede afectar al resto de elementos).
- Los órdenes y desórdenes. La mayoría de las veces operan de forma inconsciente. Se trata de identificar los desórdenes y poner la mirada en las soluciones que pueden hacer más funcional y operativo el sistema favoreciendo el aprendizaje y el bienestar de todos los participantes en el hecho educativo.

Así pues, la pedagogía sistémica es el arte de *contextualizar* y de *enseñar desde esta mirada amplia que nos permite ver la organización, la interacción de los elementos de la escuela y la estructura espacial que conforma, el lugar y funciones de cada uno de sus elementos, así como las pautas que conectan a la familia con los diferentes elementos de la escuela.* Es la aplicación de estos órdenes a todas las facetas del hecho educativo: la organización de los centros educativos y de los equipos docentes, la relación familia-escuela, el trabajo en el aula, la tutoría, la relación entre profesorado y alumnado y entre el propio profesorado, los contenidos curriculares, las relaciones entre los alumnos, las intervenciones específicas, la atención a la diversidad, etc.

Si ampliamos la mirada de forma sistémica, nos ponemos en contacto con toda una serie de fuerzas que ya están en los alumnos, la fuerza de su historia y de su familia, la fuerza del grupo, los conocimientos previos, las capacidades de autoorganización de un grupo, de una familia, de un alumno. En definitiva, una serie de fuerzas que se pueden

poner al servicio del aprendizaje.

La metodología que utiliza este tipo de pedagogía es *fenomenológica,*tratando de identificar lo que es obvio, trabajando con lo que se tiene en cada momento, sabiendo que yo soy parte de un sistema, que mis alumnos son parte de otro sistema, que tienen sus lealtades... y todo ello con una mirada transgeneracional, intergeneracional e intrageneracional. Yo soy de una determinada generación, tengo una forma determinada de enseñar, la escuela es un sistema con sus propias reglas, creencias y maneras de hacer conscientes e inconscientes, y la familia es otro sistema con su historia y sus peculiaridades.

La finalidad esencial es encontrar el orden natural e identificar los desórdenes, y ocupar el lugar que nos corresponde, ya sea como padres, madres, profesores o alumnos, y eso significa aceptar nuestros límites y no hacernos cargo de aquello que no nos corresponde.

Por ejemplo, si una familia tiene una historia muy difícil, podemos mirarlos con pena, o con rabia si no acuden a la escuela, o podemos juzgar que son unos malos padres que no se ocupan de sus hijos. Podemos intentar darles lecciones, o adoptar al hijo simbólicamente, es decir, hacernos cargo del destino del hijo. Pero eso probablemente les hará sentir mal, les hará sentirse «pequeños», ya que les estamos quitando su lugar de adultos, de padres. Además, el alumno se sentirá muy incómodo con nosotros, porque aquella es su familia, es la única que tiene y cualquier persona necesita reconciliarse con sus raíces y sentir que son buenas, y que nosotros, los profesores, los miramos con respeto. Así pues, debemos *trabajar nuestras actitudes y nuestra forma de comunicación lógica y analógica*.

A continuación, se muestra un ejemplo extraído de un caso real llevado a cabo en una asesoría[1] *con maestros. En esta situación se puede constatar cómo con la mejor intención y la misma intención, la familia y la escuela pueden no encontrar un puente de diálogo debido a que la interpretación de la realidad por parte del profesorado se efectúa desde el propio mapa, sin entender el mapa de la familia.*

Elcasodel niño de Gambia: ¡Fuera de la tribu!

Un día, en una escuela de la costa catalana, una madre de Gambia va a recoger a su hijo de cinco años a la salida de la escuela. La madre ve que su hijo sale de una clase que no es la suya, y donde la maestra lo había castigado.

Se encara con la primera maestra que se encuentra y empieza a gritarle: «La maestra le tiene manía a mi hijo, ella no lo quiere, lo ha sacado de la clase».

La maestra le dice: «Es que tu hijo no obedece y por eso lo hemos castigado llevándolo a otra clase».

A la madre le cambia la expresión de la cara, baja el tono y dice: «Yo voy a castigar a mi hijo, pero quiero hablar con su maestra».

Al día siguiente el niño no va a la escuela.

La maestra cita a la madre a una entrevista. Éste es el diálogo que entablan:

MADRE: Tú no querer mi hijo.

MAESTRA: Eso no es verdad; para mí es como cualquier otro niño (es el único niño de suetnia en la clase), pero no se porta bien y por eso lo castigué haciéndole ir a otra clase.

MADRE: Y yo lo castigué sin venir al colegio, para que aprenda.

MAESTRA: Eso no puede ser, usted no puede castigarle sin venir a la escuela.

MADRE:: Yo soy su madre y le castigo para que se porte bien.

Comienza entonces una discusión en torno a cómo castigar al niño; la maestra insiste en que ésa no es la manera de castigar a una criatura.

¿Cuál sería aquí el desorden?

Ambas partes no se entienden. La maestra no entiende el castigo de la madre. Por su parte, la madre tiene la sensación de no ser valorada, de que no se respeta su manera de hacer y de que la maestra quiere darle lecciones de cómo educar a su hijo. Si siguen así, cada vez habrá más distanciamiento entre ellas.

La maestra juzga a la madre y la madre juzga a la maestra, se descalifican mutuamente.

¿Cuál podría ser una buena solución?

Poner la mirada en el sistema de la madre, en sus creencias y valores. Ella está primero en la educación de sus hijos. La maestra, antes de emitir ningún juicio, ha de escuchar las razones que tiene la madre para actuar de ese modo.

Entonces se podrá acceder a otra información: el sentido que tiene para ella actuar como lo hace.

- ¿Qué se hace en una tribu de Gambia cuando uno de sus miembros no se comporta correctamente?: Lo expulsan de la tribu, lo excluyen. Es lo que ella ha hecho: castigar a su hijo sin ir a la escuela porque quiere que se comporte. Para ella y sus referentes este castigo tiene un sentido clarísimo ya que al niño le encanta ir a la escuela.
- ¿Qué hacemos aquí cuando un niño o una niña no se comporta? Uno de los castigos es excluirlo un rato de la clase para que reflexione, para que piense que debe respetar las leyes de la clase. Bien mirado, es lo mismo, el inconsciente colectivo es muy similar. La madre no ha actuado de modo tan diferente al nuestro y lo que pretende es conseguir el mismo resultado con su hijo.

Si lo miramos así, la situación cambia por completo, empezamos a entendernos. Ella se sentirá entendida y respetada, y nosotros también. Entonces ya no habrá distancia y podremos dialogar sobre qué actuación conjunta podemos hacer con su hijo. Podremos pactar y pedirle que no castigue al niño sin venir al colegio, y encontrar otras vías de solución en las que ella pueda participar conjuntamente con la escuela para modificar el comportamiento de su hijo.

Resultado

La madre se sintió tan integrada en la escuela que comenzó a participar en unos talleres e iba a la clase a explicar cuentos de Gambia a todos los niños. La relación de su hijo con la maestra y con la escuela experimentó una gran mejora. La maestra explicaba sorprendida que esta madre que antes se mostraba tan hostil ahora le explicaba anécdotas de su vida, y que siempre reía. La fuerza de esta madre le causaba admiración.

---

1. Una forma de trabajar los casos en las asesorías es situar en el espacio a unos representantes significativos. Este recurso metodológico permite observar y describir el orden o desorden que se presenta en la situación planteada.

2

Ingredientes de la pedagogía sistémica

En los sistemas y organizaciones humanas -familia, escuela, empresa, etc.- el *orden* es absolutamente necesario para que fluya la vida y la energía que los aglutina y esté asegurada su funcionalidad. En cada sistema las funciones son diferentes, pero estos órdenes son comunes a todos ellos. El *desorden* también es propio de todos los sistemas y está tejido a lo largo de sus respectivas historias, generando toda clase de síntomas y patologías hasta llegar, si es excesivo, a extinguir ese sistema. Por lo tanto, ordenar la mirada e identificar dónde está el desorden inicia de nuevo el flujo de la vida allí donde había quedado interrumpido.

En este capítulo, vamos a ir desgranando algunos de los componentes y las actitudes constituyentes de la energía amorosa que circula por los vínculos humanos, centrándonos en las diversas interacciones educativas para favorecer un desarrollo integral del alumnado y el proceso de aprendizaje.

Ampliar la mirada y respetar los diferentes contextos

Ser consciente de que cada alumno, familia, profesor proviene de un contexto determinado, de una generación y de una cultura, y que la representación del mundo que cada uno de nosotros posee no es la única implica una voluntad de revisión con humildad de las propias concepciones y supone un espíritu investigador de cómo podemos llegar al otro.

Cada persona tiene una conciencia de lo que está bien en su sistema, valores, reglas, maneras de hacer, etc. y, en buena medida, actúa de forma inconsciente. Para avanzar un poco más y ampliar la mirada necesitamos poder tolerar un poco de mala conciencia, salir del marco que nos delimita nuestro sistema. Sólo entonces nos abrimos a algo más grande y nos llega otro tipo de información, que es la que nos permite conectar con nuestro alumnado y sus respectivos sistemas.

Éstos son algunos postulados que nos pueden ayudar a ampliar nuestra mirada:

- Toda persona tiene un mapa del mundo, representación de la realidad elaborada a

partir de sus vivencias subjetivas. «El mapa no es el territorio».

- No es la realidad lo que nos limita, sino las restricciones percibidas a través de nuestros mapas. No existen fracasos, sólo experiencias, resultados de los que es posible aprender, así podemos construir mapas más ricos.
- Es conveniente diferenciar el nivel de las conductas y el de las identidades.
- Las personas funcionamos de la mejor manera posible, escogiendo la mejor opción disponible. Cualquier actitud tiene una intención positiva y adaptativa.
- Todos tenemos los recursos que necesitamos para orientar nuestra vida en la dirección que elegimos.

Afecto y disponibilidad

Para poder educar es necesario que estemos presentes a fin de poder mirar lo que está sucediendo en el aula, en el centro educativo, en las familias.

¿Qué es estar disponible desde el afecto? Carl R. Rogers (1977) introdujo el concepto de *disponibilidad* en el aula haciendo del mismo el eje de la relación pedagógica. También lo erigió en método psicoterapéutico, bajo la denominación de *no directividad*. Él hablaba de una cualidad de presencia basada en la escucha, la empatía, la aptitud de ponerse en resonancia con los pensamientos y afectos del interlocutor. Es una actitud de respeto profundo hacia el otro (en ningún caso nos referimos a no poner límites a los alumnos).

Para estar disponibles es preciso:

- Tomar la vida y estar en el lugar que nos corresponde. Significa ponernos en consonancia con nuestros respectivos sistemas familiares, lo que nos permite estar disponibles y sostener a las nuevas generaciones, sea como padres y madres, sea como profesores.
- Darnos tiempo para conocer a nuestros alumnos y alumnas, mirarlos, moderar el ritmo, dar valor a los elementos relacionales, no verbales, observar.
- Hacer las cosas más lentamente. Debe ser el resultado de una toma de conciencia de que cuando hacemos las cosas despacio podemos sacar todo el jugo del aquí y ahora, y saborear lo que estamos haciendo. Si un profesor explica con cierto entusiasmo, si disfruta de lo que hace, los alumnos también disfrutan; entonces hay un espacio para la ocurrencia, para el sentido del humor, para la relación.

Obstáculos que cierran el paso a la disponibilidad

El miedo a la emoción, el dolor, el malestar, estar atrapado en algo anterior de la familia de origen que no permite ni mirar a la escuela ni a los alumnos constituyen obstáculos a la disponibilidad.

Por el contrario, la disponibilidad es mirar todo lo que hay, correr el riesgo de ser movido por la emoción, es ponerse en situación de ser conmovido por el mundo. La actitud de disponibilidad abre el canal de una vibración emocional mediante la cual el

mundo exterior tiene eco en nosotros y provoca un cambio personal.

Con frecuencia, nuestro alumnado nos muestra el dolor de su familia; no obstante, si no hemos sido capaces de mirar nuestro propio dolor y el de nuestra familia, nos cuesta estar al lado de nuestros alumnos y no hacernos cargo de aquello que no nos corresponde. De lo que se trata es de asentir a lo que tenemos delante y poder mirarlo con respeto.

El riesgo de la alteridad

El sordo temor de encontrarse en esta situación de vulnerabilidad explica la tendencia a refugiarse en actitudes de poder. Eso evita ser perturbado, son medios defensivos, pantallas protectoras contra las radiaciones que provienen del exterior. La presencia del otro comporta para cualquier persona una amenaza de perturbación; el contacto profundo con el otro nos interpela y nos puede remover, por tanto, nos convoca a cambios. Tenemos la tendencia a hacernos indisponibles para evitar el cambio.

Los profesores necesitan aprender las competencias emocionales y relacionales para saber cómo digerir los impactos emocionales que viven constantemente en la relación con las familias, con los compañeros y con sus alumnos y alumnas, y para tener recursos de cómo actuar ante dichos impactos.

La ilusión de autosuficiencia

No es posible que seamos receptivos al mundo si estamos convencidos de bastarnos a nosotros mismos. Somos un nudo en una red de relaciones y todos nos necesitamos. Estar integrados no puede convertirnos en seres presuntuosos que se cierran a los demás, que no se dejan impregnar de los demás. Si aceptamos que dependemos del mundo, recibiremos sus vibraciones. La concepción cartesiana del individuo da lugar a un tipo de docente que piensa que hablar de emociones son sensiblerías y que eso es algo que tiene que resolver cada cual.

Una cierta concepción de la vida interior

En realidad, la subjetividad que da la espalda a la exterioridad es una caricatura de la subjetividad. La vida interior requiere la disponibilidad y la atención al mundo. Nuestra vida interior la forman los vínculos con nuestras raíces y con nuestros padres; los aluviones, los posos dejados por las emociones sentidas en contacto con el mundo, un intercambio de miradas, un encuentro, un abrazo. En cierto modo, la vida interior es el prolongamiento de esas impresiones que continúan resonando en nosotros. La vida interior es la reverberación de los momentos de calidad en los que hemos sabido hacernos disponibles (Lacroix, 2005).

El agradecimiento y la admiración como valores para poder aprender

Agradecer tiene que ver con tomar la vida. Aquel que ha tomado la vida tal como es, está agradecido, lo contrario perpetúa el círculo vicioso de la queja, el victimismo, el rechazo. Aprender es tomar lo que nuestros padres y las generaciones anteriores de la humanidad han generado, de ahí que sólo un corazón agradecido pueda aprender.

La admiración debería volver a ser la principal educadora de la sensibilidad. La admiración es la base del agradecimiento, y del reconocimiento de lo que hemos recibido y estamos recibiendo tanto de nuestra familia como del mundo. Eso reforzaría el vínculo social. Los individuos han de poder vibrar por algo que admiren. De todas las emociones, la admiración es la única capaz de unir a los individuos elevándolos.

Dice Lacroix (2005): «En las aulas reina un clima tiránicamente igualitario que hace difícil el reconocimiento de aquello que es especialmente valioso por encima de lo que carece de valor».

Una emoción nos enriquece si comporta una dosis de admiración. El retorno a la admiración se impone como una necesidad urgente. Dada la situación actual de la juventud, ¿de qué imágenes se alimentan? Los adultos no ejercen apenas vigilancia frente a la marea negra de la contaminación visual, musical y moral que invade el alma de los niños. ¿Quién vela por la contaminación del gusto? ¿Quién se ocupa de los espectáculos denigrantes, de la música violenta, del empobrecimiento de la lengua, de la perversidad de algunos videojuegos?

La admiración, según Descartes, ocupa el primer nivel de las pasiones del alma. Un objeto suscita admiración cuando está por encima de nosotros, admirar es honrar. Su riqueza no se agota en una sola mirada, sino que se revela mediante una frecuentación paciente, un desciframiento progresivo.

La admiración transforma la vida interior en vida espiritual, porque la conforman valores universales. La vida interior es más de orden psicológico. Así, las obras literarias y poéticas, los textos sagrados, los mitos expresan lo más elevado que existe en la condición humana y depositan un fermento de universalidad en nuestro mundo interior. Los jóvenes deberían conocer a los maestros, sabios, científicos, artistas que están elevando la condición humana.

Uno de los obstáculos de la admiración es la obsesión por la igualdad. Para poder admirar hay que honrar, hay que inclinarse ante la excelencia. Si pensamos que tanto da una cosa como otra no podemos admirar la excelencia ni el esfuerzo. Así, muchos alumnos se abstienen de mostrar su interés por aprender para no despertar la hostilidad de sus compañeros.

El respeto mal entendido se inclina más a la igualdad que al reconocimiento de todo tipo de calidad. Podría afirmarse que se respeta por no tener que admirar. Llegados al límite, «Te respeto» significa: «Sé como quieras y haz lo que quieras, que tanto me da». Si queremos conservar la identidad, si queremos tener futuro, debemos restablecer la cadena de admiración, que como hilo invisible une a las generaciones vivientes con las generaciones desaparecidas. Y ello no debe ser confundido con admirar una cultura en detrimento de otra. Todas las culturas, todas las familias tienen hechos y personajes admirables.

Comunicación verbal y no verbal

El gran objetivo en la educación debe ser la comunicación afectiva y efectiva.

Según la teoría de la comunicación (Watzlawick, 1976) es imposible no comunicar. Lo que podemos preguntarnos es cómo nos comunicamos y cómo mejorarlo. En la comunicación, lo importante no es *A* o B, sino lo que se comunica. Cuando *A* y *B* se comunican hay una modificación constante entre uno y otro, según los mensajes de cada uno, y eso se hace no sólo con el lenguaje verbal, sino con todo el cuerpo.

Toda comunicación tiene un nivel de contenido, referido a la información que se transmite, y un nivel de relación, que hace referencia a cómo debemos entender esta información y el contexto en el que tiene lugar.

En la comunicación hay una parte lógica (palabras), el lenguaje verbal, y una parte analógica, el lenguaje corporal (voz, expresión facial, gestos, postura, distancia, secuencias, pausas, etc.).

Un tanto por ciento muy elevado de la comunicación está constituido por los elementos analógicos y relacionales, que es por donde circula la información inconsciente, lo que sentimos, lo que creemos, lo que pensamos. Ello depende de la mirada y la conciencia de nuestros sistemas y de los mapas que hemos construido de la realidad. La falta de coherencia entre nuestras palabras y nuestras actitudes es la principal causa de conflictos, paradojas y contradicciones en las relaciones humanas.

Así pues, desde la pedagogía sistémica pondremos mucha atención tanto en los elementos relacionales de la comunicación como en los analógicos, además de los lógicos. Es aquí donde se producirán los grandes cambios que harán posible la sintonía entre sistemas -familias y escuela, por ejemplo, y otros que veremos más adelante.

Los maestros debemos aprender a escuchar y a mirar más y a hablar menos.

Motivación y lealtad

Si nos preguntamos cuáles son las motivaciones más profundas que existen en el ser humano, podemos encontrar respuestas en diferentes direcciones. Así, Freud consideraba los deseos sexuales como el principal agente motivador de la conducta de los hombres. Pero aunque la sexualidad tiene una función muy importante, preservar la vida, parece no explicarlo todo.

Experimentar la intimidad, el interés y el placer del contacto con el otro constituyen las pretensiones más precoces de un deseo auténtico. El *deseo de establecer vínculos* lleva a formar familias, comunidades, sociedades. Aunque exista un componente sexual, está alimentado por el placer y la necesidad de las relaciones humanas. Estamos hablando del *mundo afectivo* de una persona, un mundo que se construye sobre la base de tres experiencias: cómo se han establecido los vínculos, las motivaciones y los sentimientos. Todo ello condicionará el comportamiento de un sujeto.

No todos los niños desean lo mismo, ni lo desean con la misma intensidad, ni

perseveran de igual manera para conseguirlo. La matriz personal tiene mucha importancia en ello. Hay niños muy impulsivos que pasan a la acción inmediatamente y tienen dificultades para concentrarse. Otros, en cambio, son más perseverantes y disfrutan horas con el mismo juego.

Estar *motivado* significa tener ganas de hacer algo. Los niños apáticos a los que no les interesa nada plantean un reto importante a nivel educativo. Con frecuencia oímos decir que tal niño es gandul, pero esto es un error, no hay ningún niño sano gandul. Influencias temperamentales, problemas de salud o de adaptación con otros niños o familiares, metodologías aburridas y que no tienen en cuenta los elementos emocionales ni relacionales... Todos ellos están en el origen de aquella pasividad.

Hay una motivación extrínseca que viene dada por una recompensa y una motivación intrínseca, que es la que nos interesa desarrollar. Ésta tiene que ver con una serie de factores. Es necesaria una mirada amplia, un pensamiento que alcance muchos elementos que están en continua interacción, un *pensamiento sistémico,* que centre la atención no en diagnosticar categorías estáticas y aisladas, sino en comprender la organización y la estructura de los elementos que están afectando a un sujeto.

La lealtad al sistema de origen tiene una relación directa con la motivación y con la capacidad para aprender. Hay alumnos que no tienen permiso para aprender, cambios de país por parte de sus padres pueden provocar que el aprendizaje de la nueva cultura sea visto como una amenaza. En tal caso, el alumno no aprende o sufre graves contradicciones. En primer lugar está su familia, si los maestros miramos lo que está sucediendo es posible que encontremos una solución o que podamos respetar su situación y aceptar nuestros límites.

A lo anterior hay que añadir otros factores que favorecen la motivación. Veamos cuáles son.

La consideración y el reconocimiento

Toda persona necesita ser reconocida como persona con méritos, competencias y dignidad. Se ha de sentir singular, la mirada de alguien significativo permite la emergencia de una parte importante del concepto de uno mismo. Cuando esta mirada es positiva ayuda a construir una identidad positiva y una autoestima elevada, sintiéndose considerado el niño o la niña tendrá la energía para sacar adelante sus proyectos.

Refuerzo y apoyo

Los niños necesitan apoyo, ver la alegría por los esfuerzos que han realizado y sentir valorados sus resultados. El reconocimiento de una tarea realizada favorece el aprendizaje. *El niño aprende para alguien.* Indicar las faltas y los errores continuamente son vestigios de una forma autoritaria de educar; en lugar de ayudar a superarse y mejorar, lo que fomenta es la sumisión o la rebelión.

La necesidad de estimulación

Es necesario que al niño le estimulen su curiosidad por todo lo que sucede a su

alrededor, motivarlo a explorar el mundo y conocerlo mejor. Pero hay que tener cuidado con el exceso de estímulos que ofrece actualmente la sociedad de consumo y que con frecuencia desvincula de lo que realmente somos, de nuestra historia y de las verdaderas necesidades, creando otras artificiales.

Hay que favorecer también la experimentación. Se trata de una necesidad intensa de descubrir el mundo, es indispensable para que el niño aprenda a entrar en relación con el medio y pueda modificarlo de una manera constructiva. Eso permite que las criaturas adquieran una mayor libertad y seguridad personal.

Gratificación y evaluación

Los niños necesitan ver las consecuencias de sus esfuerzos; por tanto, gratificar una conducta adecuadamente es fomentar su motivación.

Sabemos que la evaluación es un proceso continuo y permanente. Los niños han de saber que nosotros evaluamos sus procesos educativos porque es nuestra función y forma parte de nuestras obligaciones, así como decir no y frustrar ciertas demandas.

Para poder actuar adecuadamente en estos casos, el adulto ha de tener un buen manejo de la culpa, estar en su lugar y elegir entre lo cómodo y lo correcto. Así el niño aprenderá el valor de su esfuerzo. A medida que crece, la gratificación se va haciendo más interna, desarrollando un buen auto-concepto y aumentando su capacidad de autoevaluación.

Un currículo significativo

Es necesario desarrollar un currículo que tenga en cuenta la etapa evolutiva de los alumnos, sus intereses y necesidades, que respete «su historia», para favorecer al máximo su proceso de aprendizaje.

La regulación emocional y los límites

Éste es uno de los grandes objetivos de la educación. Los niños necesitan ser ayudados para aprender a modular sus emociones, a desarrollar las competencias sociales y relacionales, y a controlar sus impulsos.

Para adquirir esos controles internos, los niños han de vivir la experiencia de ser regulados por controles externos, fuerzas exteriores, límites, hábitos, disciplina. Este control, no obstante, hay que ejercerlo de una forma educativa. Eso quiere decir un estilo educativo en el que cada acción tiene un sentido. No es un control sin ninguna explicación, sino que se reflexiona sobre las diferentes vivencias.

Las medidas punitivas han de ir acompañadas de medidas educativas, y de reflexión sobre las consecuencias de los propios actos, sobre uno mismo y sobre los demás, y el sentido de los castigos -si conviene imponerlos- en el caso de que haya habido una transgresión. Para conseguir esta regulación, que constituye un tema transversal de toda la educación, hace falta crear un currículo específico para dotar de más recursos a fin de

no dejarnos inundar por el mundo emocional y desarrollar de verdad una inteligencia emocional.

Inclusión y pertenencia

La pedagogía sistémica es una filosofía y una metodología que incluye a todos los elementos del sistema educativo, a todos los maestros, a todas las familias, a todos los alumnos. Por tanto, uno de sus objetivos es trabajar la inclusión y el sentido de pertenencia, de que todos juntos formamos parte de una empresa común que es la educación. De hecho, así se recoge en el marco normativo que regula la educación, pero las exclusiones se dan en un plano inconsciente, debido a que no somos capaces de ampliar nuestro mapa o nuestra mirada, no somos capaces de salir de nuestro contexto para abarcar otro. Así pues, verbalmente hablamos de inclusión, pero desde la comunicación no verbal excluimos, juzgamos, devaluamos, y así se perpetúan los problemas. La pedagogía sistémica aporta herramientas e instrumentos para hacer coincidir la comunicación lógica y la comunicación analógica o, por lo menos, disminuir estos dobles mensajes.

3

La mirada sistémica y sus dimensiones educativas

La pedagogía sistémica supone ampliar la mirada a todas aquellas dimensiones que están incidiendo en nuestra vida[2]:

- *Dimensión transgeneracional.* Es el vínculo entre las generaciones, antepasados; es información emocional acerca de dónde provenimos, nuestras raíces y nuestra cultura. Aporta los sentimientos más profundos de una persona, la pertenencia y vinculación a un sistema.
- *Dimensión intergeneracional.* Es el vínculo entre padres e hijos, el lugar que ocupo y cómo lo ocupo. Los vínculos establecidos con la familia de origen serán las primeras huellas que dibujarán los colores con que percibimos el mundo y cómo nos relacionamos con él. Desde el punto de vista emocional, son los sentimientos de seguridad y confianza, es el sentirse respaldado. Desde el punto de vista educativo, quiere decir tener claras las jerarquías y los límites. La relación entre maestros y alumnos se sitúa también en esta dimensión.
- *Dimensión intrageneracional.* Son los lazos y la lealtad en relación con la propia generación y el contexto histórico. Nacemos en un contexto histórico determinado y eso condiciona también, en buena medida, nuestras respuestas emocionales, a qué damos valor, etc. Por ejemplo, las personas que vivieron la posguerra en nuestro país se vieron muy marcadas por el impulso de la supervivencia y por el miedo, lo que comportaba unas acciones encaminadas al esfuerzo, al trabajo, al sacrificio, al dolor. En cambio, los chicos y chicas de hoy día se caracterizan por una gran falta de esfuerzo, han de encontrar un sentido a su vida. La gran incertidumbre del mundo actual caracteriza en buena medida sus respuestas de todo tipo y debemos tenerlo presente a la hora de diseñar nuestra labor educativa.
- *Dimensión intrapsíquica.* El individuo como sistema físico, emocional, mental, espiritual. Se trata de ver aquí hacia dónde está mirando una persona, cómo ha incorporado todos los vínculos e interacciones, en qué etapa evolutiva se encuentra, cuáles son sus sentimientos de fondo, si ha asentido a la vida, de qué recursos internos dispone, qué habilidades y qué estructuras ha construido para aprender a vivir y a navegar por la vida.

Veamos detenidamente cada una de estas dimensiones.

La dimensión transgeneracional

Pasado, presente y futuro están unidos por un hilo invisible que transita por las generaciones. Cualquier fenómeno está tejido por múltiples circunstancias y obedece a una complejidad de situaciones. Son los eslabones de una cadena que viene de muy lejos y que es portadora de una información preciosa que hará posible que los hechos de nuestro presente adquieran un sentido y que, además, nos abrirá quizá una vía para dibujar hacia dónde vamos.

El linaje del que provenimos marca de una manera muy significativa a qué damos valor. Cada sistema familiar es un mundo con unas creencias, valores, emociones que se han ido tejiendo a lo largo de la historia y que influirán en muchas decisiones. Los hechos que han acontecido nos acompañan, los éxitos, los fracasos, las desgracias. No sólo se hereda el patrimonio material, sino también todas aquellas construcciones simbólicas y emocionales que han ido configurando a una familia.

Tener en cuenta esta dimensión en la educación de nuestros alumnos y alumnas quiere decir *ayudarles a reconciliarse con sus raíces,* sean éstas cuales sean. Quiere decir también *restablecer esa cadena* que une a las generaciones vivientes con las generaciones perdidas. Eso supone ponernos en contacto con la fuerza que cada alumno y alumna llevan consigo, la fuerza que le otorga su propia historia.

Asimismo, representa colocarnos como docentes en una posición de humildad, ponernos en el lugar que nos corresponde en la cadena de su educación, y saber que cuando ellos llegan a la escuela ya vienen cargados con un bagaje relacional y emocional que forma parte de sus células y que nosotros debemos respetar. Eso jugará a favor del aprendizaje, en caso contrario, creará síntomas. Un alumno nunca puede elegir entre los valores de su familia y los de la escuela. La familia, con todo lo que implica, siempre ocupará la primera posición. Si nosotros partimos de esta premisa y la respetamos, el niño o la niña podrá incorporar lo que nosotros le podamos enseñar.

Hoy más que nunca, debido a que nos hallamos en tiempos de cambios constantes, de importantes movimientos migratorios, de desarraigo respecto a los países de origen, es necesario trabajar en esta dirección si queremos que los alumnos y alumnas sepan quiénes son y de dónde vienen. Y eso significa incluir el respeto a la diferencia, a la diversidad, y contextualizar a cada persona. No hay nada más peligroso que la anomia, la falta de valores, y eso se transmite primeramente desde la vinculación emocional con la familia de origen. Según ha demostrado Hellinger, y todos lo sabemos de alguna manera, lo que más influye en una persona es su familia de origen, y de una forma consciente e inconsciente le será leal. Si tenemos en cuenta este factor, probablemente el alumno mejorará su autoconcepto y su sentido de pertenencia a la comunidad escolar. Se trata de decirle: «Yo miro todo cuanto eres con respeto y eres uno de nosotros».

Buena parte de los conflictos de convivencia y de adaptación se deben a la

necesidad de hacerse un hueco, de tener una identidad. Los sociólogos y antropólogos que estudian los fenómenos de la inmigración dicen que la existencia de bandas violentas obedece en muchos casos a la necesidad de tener una identidad y hacerse notar y respetar; en definitiva, hacerse un lugar. Y si esto no lo consiguen por la vía positiva, la violencia es la alternativa. Este factor es igualmente relevante en el caso de todos los alumnos y alumnas, ya que en la actualidad la ausencia de familias extensivas crea familias muy aisladas y se produce un cierto desdibujamiento de los referentes. Eso provoca un debilitamiento de los vínculos afectivos muy peligroso para la salud mental de los individuos y una amenaza para la convivencia.

La reconciliación con las raíces permite desarrollar el *sentimiento de pertenencia* a la comunidad de seres vivos y humanos. Esta mirada transgeneracional nos aportará también mucha información de la *cultura* -reglas, valores, normas, costumbres y mundo simbólico- a la que pertenecen nuestros alumnos, pero también nos aportará mucha información acerca de la nuestra. Estas culturas pueden ser muy diferentes, de ahí que con frecuencia se originen tantos conflictos de comunicación y de respeto.

Un ejemplo servirá para ilustrar mejor lo que se acaba de decir:

Un caso de integración de un alumno magrebí:
«Por favor, cambiame el nombre»

X es un alumno que entró en el instituto en tercero de la ESO. Provenía de Barcelona, su padre es magrebí y su madre española. Vivía con su hermana mayor, ya casada y residente en uno de los pueblos donde pertenece el instituto. Los contactos familiares se hicieron con la madre y la hermana.

Dado el retraso académico de *X* se le ofreció la posibilidad de estar en un grupo de adaptación de tercero con pocos alumnos, unos catorce, y con una metodología más práctica, a fin de facilitar su integración y seguimiento académico.

Desde el primer momento presentaba continuas incidencias, peleas, etc. hasta que un día a la hora del comedor dio un empujón a un alumno de primero, que cayó inconsciente. Dada la gravedad de su agresión, se le abrió expediente y fue expulsado unos días.

En la comisión de la convivencia se vio la necesidad de llevar a cabo algún tipo de intervención reeducadora con este alumno cuando regresara de la expulsión. El objetivo era conseguir un cambio de actitud y su integración en el centro.

Lo recibí en mi despacho y se dirigió a mí diciéndome: «Por favor, cámbieme el nombre, todos se ríen de mí». Este alumno tiene dos nombres, uno de ellos árabe y el otro español, y un apellido árabe. Lo que me estaba pidiendo era que le llamáramos por su nombre español.

Yo le dije que respecto al nombre no había ningún problema, pero el apellido era el que era, y que le diría a los profesores del equipo docente que cambiaran el

nombre en la lista. Se calmó un poco. Hasta este momento estaba inquieto y nervioso.

En su petición quedaba constancia de que se avergonzaba de sus raíces árabes. Mi intervención como psicopedagoga se encaminó no a la punta del iceberg, su violencia, sino al entramado de elementos que estaban en juego, ya que estaban provocando dicha violencia.

Cuando este alumno llegó al instituto el curso ya había comenzado, se trata además de un centro donde apenas hay inmigrantes. Por tanto, estaba en un contexto donde se sentía extraño y los demás también lo percibían así. Su reacción de autodefensa era atacar para hacerse respetar y hacerse un lugar, que era su necesidad.

En primer lugar le dije: «Detrás de ti hay toda una serie de personas que te han permitido llegar hasta aquí, unas son árabes y otras españolas. Tú llevas dos culturas dentro y parece que a una de ellas te cuesta darle un lugar. Eso te hace daño y te debilita. Yo miro con respeto todo lo que tú eres».

Después añadí: «Ahora quiero que mires detrás de mí. Yo soy de aquí, soy catalana, pero si retrocediéramos muy atrás, seguramente encontraríamos detrás de mí algún antepasado árabe, pues fueron muchos los años que estuvieron aquí. Lo que quiero decirte es que tú eres uno de nosotros, y para hacerte un lugar no es necesario agredir a nadie. Es un derecho y nosotros velaremos por que así sea, pero tú debes respetar las normas y las reglas del juego».

El chico me contestó que todos los alumnos se metían con él y que él se tenía que defender. Me explicó que eran los de su clase los que más lo hacían.

Creí conveniente llevar a cabo dos actuaciones:

1. Una mediación con el grupo-clase, aprovechando las horas del crédito variable de educación emocional.
2. Una actuación a nivel curricular: que la profesora de sociales, que además era la directora, hablara de lo que habían aportado los árabes a España, aunque no entrara en el programa, y así lo hizo. Se trataba de valorar la cultura árabe desde la institución.

En cuanto a la mediación, se siguió la metodología. Cada parte explicó qué le molestaba de la otra y se firmaron unos acuerdos. Hice el seguimiento durante un tiempo. Fue muy interesante cuando él manifestó: «Yo lo único que quiero es tener amigos». Esto despertó un cierto sentimiento de ternura en el resto del grupo, ya que había dejado la actitud de chulería y hablaba con el corazón en la mano.

Desde entonces no hubo más incidentes con él. El curso siguiente dejó el centro para participar en un programa de garantía social, ya que no quería estudiar, pero vino al instituto a despedirse y se mostró muy agradecido. Además, había hecho muchos amigos.

Otro ejemplo de cómo contemplar la dimensión transgeneracional en la intervención educativa con alumnos más pequeños:

La novia de la lluvia

Una maestra asistente a una de las asesorías en las que explico cómo trabajar desde la pedagogía sistémica me habló en una ocasión de un alumno magrebí de segundo de primaria que nunca participaba en la clase. Un día ella le dijo: «¿Por qué no escribes tu nombre en árabe en la pizarra?». Así lo hizo y los otros niños le pidieron que también escribiera sus nombres. Al cabo de un momento la pizarra estaba llena de nombres en árabe. El niño se mostraba muy contento, y a partir de ese momento empezó a abrirse. Estaban hablando entonces en clase del arco iris y les explicó que en su tierra lo llaman «la novia de la lluvia». Y todos empezaron a escribir historias sobre la novia de la lluvia.

En este ejemplo puede verse cómo sentir acogida la lengua de origen es una emoción muy profunda que abre las puertas a todo un mundo simbólico, de una riqueza inmensa y que provoca un intercambio profundo de significados que genera vínculos con los demás. Este gesto tan sencillo puede ser trascendente para un niño, y hacerle sentir que es uno de nosotros.

La dimensión transgeneracional nos obliga a cuidar nuestras *actitudes,*a no considerar superior ni inferior a nadie. Un alumno que siente que lo miramos con pena o rechazo se siente disminuido, él y su familia, y eso muy probablemente creará síntomas y tendrá consecuencias en su forma de estar en la escuela y en su relación con el aprendizaje.

Asimismo, esta dimensión nos aporta también como primer valor el *amor por la vida,* el respeto a la vida tal como nos ha llegado, viéndola como algo que nos viene de muy lejos y que perdura a través de nosotros, a pesar de las guerras, las enfermedades, las dificultades, etc. La vida nos ha llegado y si alguno de nuestros antepasados no estuviera ahí, nosotros no seríamos lo que somos. Eso implica también como valor honrarlos y admirarlos.

En sentido amplio, esta dimensión nos lleva a transmitir que además de un sistema familiar, una cultura y un país determinado, somos habitantes de un planeta, hijos de la Tierra. Y es necesario también enseñar la *poliidentidad* (Morin, 2002), la conciencia antropológica (unidad/diversidad), la conciencia ecológica (reconocer nuestro vínculo vital con la biosfera), la conciencia cívica terrenal, es decir, la responsabilidad y la solidaridad con los hijos de la Tierra.

Actividades para trabajar la dimensión transgeneracional

Juego del marcianito

Objetivo

Percibir nuestra poliidentidad, que somos parte de un planeta, de un país, de una familia, y ver cómo eso nos constituye como personas que integran una red. Crear conciencia de especie terrícola.

Desarrollo de la actividad

Se propone al alumnado hacer una visualización. Se explica en qué consiste: se guarda silencio y con los ojos cerrados colocamos la cabeza sobre la mesa y la rodeamos con los brazos, así creamos nuestro espacio. Es un ejercicio de imaginación individual, los alumnos y alumnas han de ir siguiendo las consignas que se les darán. Éste es el planteamiento:

«Respirad tranquilamente e imaginad que estáis en el universo. Sois marcianos y os miráis el planeta Tierra desde fuera. Lo observáis y os dejáis invadir por las sensaciones que os produce. ¿Os conmueve? ¿Os gusta? Vais mirando toda la Tierra. Observáis los continentes, los océanos, y queréis entrar en este planeta. Tenéis que escoger un lugar, un país, pero hay una condición: debe ser un lugar lo más diferente posible a vuestro lugar de origen. Cuando lo hayáis elegido, descended y aterrizad en él. A partir de aquí, imaginad cómo es vuestra vida en ese lugar, observad cómo os sentís, qué veis, que percibís, qué necesidades tenéis, que hacéis para sobrevivir, que os sorprende, que os gusta, cuáles son vuestros sentimientos, qué tenéis ganas de hacer.»

- Se deja a los alumnos y alumnas unos 10-15 minutos y después se les pide que escriban en una hoja de papel su historia.
- En lo que quede de sesión, y en la próxima, se pondrán en común las historias de todos, compartiendo lo que han descubierto.
- Se pretende crear la empatía con todos los habitantes del planeta. Nos hemos puesto en su lugar, sabemos cómo se sienten. Podemos representar algunas de las historias para hacerlo más vivencial. No somos ni superiores ni inferiores, somos diferentes e iguales (diversidad/igualdad).
- Finalmente, cada alumno expresa con una palabra qué le ha aportado esta actividad.

El juego de los escudos

Este juego está inspirado en una actividad del CUDEC.

Objetivo

Ver de dónde venimos, la herencia genética, psicológica y social, y

reconciliarse con las propias raíces y restablecer el hilo de admiración con los antepasados.

Desarrollo de la actividad

¿De dónde venimos? ¿Quiénes somos?

Cada persona forma parte de un sistema familiar que viene de muy lejos. Han tenido que ocurrir muchas cosas para que cada uno de nosotros pudiera nacer.

Un hombre y una mujer se conocieron un día, iniciaron una relación que les llevó a formar una familia y tuvieron unos hijos, vosotros. Ahora imaginad que ellos, respectivamente, tienen un padre y una madre que, a su vez, hicieron lo mismo, y así podríamos mirar atrás y encontrarnos con una multitud, vuestros antepasados, más allá de abuelos y bisabuelos no habéis podido conocerlos, pero su linaje os acompaña, con toda la historia de vida que ellos vivieron, alegrías, tristezas, guerra, enfermedades. sabiduría. La vida ha seguido fluyendo y ha llegado hasta vosotros.

¿Habéis pensado alguna vez en vuestros apellidos? En ellos está su huella, sus orígenes, su procedencia, que es la vuestra. Son apellidos cargados de historia.

Visualización

Cerrad los ojos y sentid que detrás de vosotros están vuestro padre y vuestra madre. Uno a cada lado de vosotros. Sentid cómo os llega su energía. después, detrás de ellos, imaginad a sus padres, es decir, a vuestros abuelos, y detrás a vuestros bisabuelos. Sentid cómo se abre el abanico, realmente procedéis de una multitud de personas. Sentid esta imagen, aunque a muchos de ellos no los habéis conocido.

Después, abrid los ojos y escribid en letras mayúsculas y grandes *vuestros apellidos.*Debajo de cada uno, escribid cualidades y talentos relacionados con cada familia. (Puede ser del padre, de la madre o de los abuelos y tíos de aquella familia.) Para facilitar la actividad, primero pondremos un ejemplo en la pizarra.

Continuamos esta actividad con la siguiente propuesta:

(Se trata de inventar imágenes que les sugiera su familia)

¿ Cómo podría ser el escudo de cada familia?

Familia de tu padre	*Familia de tu madre*
Tu escudo	

- Esta actividad se puede realizar con niños y niñas a partir de tercero o cuarto de primaria y es muy interesante para hacerles percibir la diversidad de la que provenimos, ya que ven que los padres y abuelos vienen de lugares muy diferentes. Se puede acabar dando un aplauso por los abuelos de cada lugar como muestra de que los miramos a todos con respeto. Es una actividad para reconciliar a cada uno con sus raíces, pero también para integrar las raíces de todos los alumnos del grupo con mucho respeto. Así pues, tiene una finalidad de integración y cohesión de grupo muy importante.
- Otra actividad con la que se puede continuar es la de hacer dibujar las banderas de todas las procedencias de los alumnos y tenerlas colgadas en la clase con el lema «Las banderas nos unen» (Pascual, 2007).

Reportaje fotográfico

Objetivo

Percibir con imágenes la propia historia.

Desarrollo de la actividad

Se pide al alumnado que elabore un reportaje fotográfico con fotografías de sus antepasados. Pueden también añadir fotos del paisaje, de la zona o de la casa de

donde provienen, y también pueden llevar objetos que pertenezcan a sus antepasados.
Se hará una exposición en la que cada uno presentará a los demás su familia.

Historias de amor y de vida

Objetivo

Ponerse en contacto con el hecho de que el primer valor es la vida que ahora tenemos, con independencia de las circunstancias actuales o pasadas.

Desarrollo de la actividad

Todos venimos de una historia de amor. Cada alumno o alumna preguntará a sus abuelos y padres cómo se conocieron y escribirán su historia.

Cada alumno leerá a los compañeros su historia. Se comentarán los sentimientos y reacciones que esas historias les provocan.

En definitiva, esta mirada transgeneracional es fundamental para ayudar a nuestros alumnos a *tomar la vida como un regalo* y, como consecuencia, a *sentir agradecimiento.* Este sentimiento de fondo constituye la primera piedra de una estructura de personalidad sana y con una buena auto-estima, es también lo que hace posible el sentido de pertenencia y el sentimiento de formar parte de una red.

Si se aplica esta mirada a la institución escolar, nos ponemos en contacto con la trayectoria de aquella escuela, su historia, su bagaje. Eso nos conecta con una fuerza y unos rasgos que vienen de lejos y que afectan al presente. Por qué los padres eligen esa escuela puede también dar fuerza a los maestros; conocer e incluir el trabajo que les ha precedido les puede hacer sentir la pertenencia a un sistema que viene de lejos y que va más allá de ellos. Un maestro en esta posición tiene mucha más fuerza y autoridad para hacer su trabajo que si se siente solo y aislado y si no mira atrás. Un maestro que honra a los demás maestros que le han precedido y les hace un hueco en su corazón se reconcilia con su profesión, y aumenta su autoestima y la valoración de su labor. Por otro lado, quiere decir también honrar a todos los maestros que hemos tenido, todo lo que hemos aprendido de cada uno de ellos. Sentir que nos acompañan, a pesar de las diferencias en el tiempo y en las generaciones, nos puede fortalecer a la hora de afrontar los retos de la educación actual. Por tanto, no sólo el alumno lleva consigo un bagaje, el maestro también proviene de una familia, de un contexto histórico, de un país con unas tradiciones culturales y educativas determinadas, y todo ello condicionará su labor profesional y personal.

La dimensión intergeneracional

Esta dimensión hace referencia a la relación padres-hijos, maestros-alumnos, y a la posición que ocupa dentro del sistema. Esta mirada nos habla del *orden* y la *jerarquía* dentro de los sistemas, por tanto, de la *autoridad,* los *límites,* el *saber estar* en nuestro lugar y no cargar con situaciones que no nos corresponden.

Entre padres e hijos hay un desnivel natural, como ya se ha dicho en otro momento. Esto es así porque se trata de una relación desigual. Los primeros dan más, ya que dan la vida, algo muy grande que los hijos nunca podrán devolver a los padres. La necesidad de compensar lleva a los hijos a abandonar el hogar par dar a otros lo que a su vez ellos recibieron. Una forma de compensar es reconocer y agradecer lo que se ha recibido.

La función de los padres es el sostenimiento de los hijos para que puedan recorrer su camino. La relación entre padres e hijos genera los sentimientos más primarios y profundos de una persona: *la seguridad y la confianza.* Cuando los sentimientos de fondo son de desconfianza, las reacciones emocionales se basarán en el miedo, la hostilidad, el cerramiento, las actitudes defensivas, el no encontrar uno su lugar, etc.

Se recomienda trabajar con el alumnado el funcionamiento de los sistemas humanos, las interacciones que se producen. Será necesario trabajar cuál es lugar de los abuelos, de los padres, de los hijos, de la segunda esposa o segundo marido, de los hijos adoptados, de los hijos de un primer matrimonio, de los abortos. y la gran importancia de estos vínculos para el equilibrio emocional de una persona.

En una familia, los padres ocupan la primera posición, seguidos por los hijos por orden de edad. También si ha habido hechos importantes que han podido afectar a aquella familia hay que contemplarlos. Así, por ejemplo, si ha habido hijos que han muerto o ha habido abortos forman parte de esa familia y hay que asignarles un lugar. Eso, como docentes, significa poner mucha atención y pedir información sobre los hechos importantes de la familia (se explicitan en el capítulo 6).

Esta información nos ayudará a entender y a situar a nuestros alumnos y alumnas en el contexto en el que están viviendo y a identificar posibles desórdenes que pueden tener una repercusión en su comportamiento y rendimiento. El solo hecho de que nosotros los veamos en el lugar que les pertenece ya les ayuda. En muchos casos, no obstante, se necesita una intervención más específica con la familia a fin de reordenar el sistema. Estamos hablando aquí de un *nivel preventivo,* de situar los lugares que ocupa cada uno, con independencia de cuál sea la situación de la familia. El nivel terapéutico, si es necesario, deberá derivarse a profesionales como terapeutas o psicólogos.

Con el alumnado se puede hacer la reflexión sobre lo que reciben y lo que dan en su familia, insistir en que la relación entre padres e hijos es desigual por naturaleza. Hay que hablarles entonces de jerarquías, de que los padres están en una línea y ellos en la siguiente. Ellos no pueden dar órdenes a sus padres, ni juzgarles, y tampoco hacerse cargo de lo que ellos han de resolver.

Actividades para trabajar la dimensión intergeneracional

Genograma

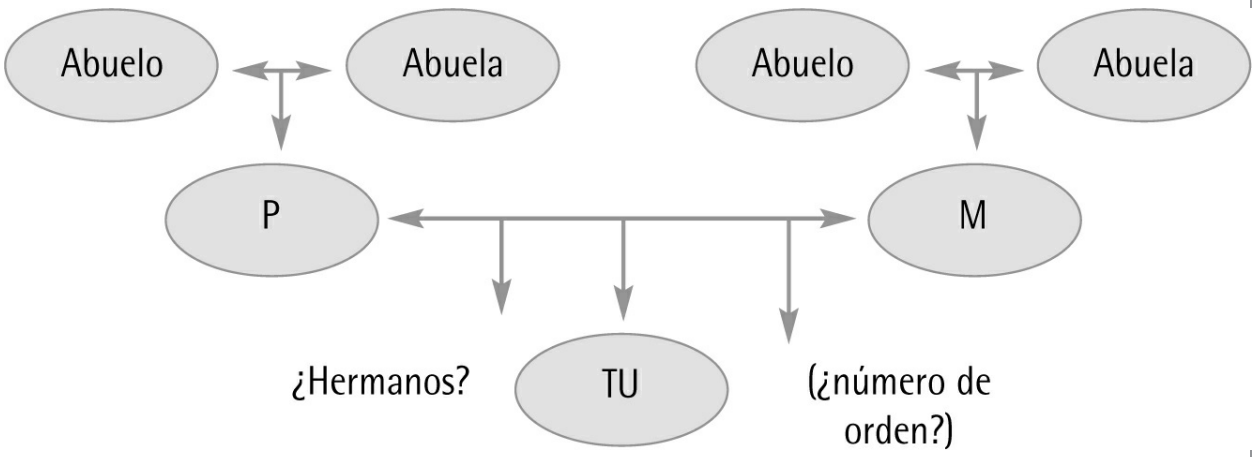
Un sencillo genograma puede ayudar al alumnado a situarse y conocer su sistema familiar.

Objetivo

Plasmar sobre el papel el orden y las jerarquías en su sistema familiar, y asignar un lugar a todos los que pertenecen al mismo. Tres generaciones como mínimo.

Desarrollo de la actividad

- Se explica brevemente quién forma parte de un sistema: abuelos, padre y madres, hermanos de los padres y todos los hijos muertos o vivos, y también otras relaciones vinculantes de los abuelos y de los padres.



- Se puede pedir ayuda a la familia. Si se hace con fotos, resulta mucho más rico. Cada alumno hace la presentación de su familia ante los demás.

Dibujar a la familia

Pedir al alumnado que dibuje a su familia constituye una actividad útil en el conocimiento del sistema familiar y ver cómo se situa cada alumno en su sistema.

Habrá que prestar atención a una serie de parámetros:

- La colocación de los miembros de la familia, grado de separación de las figuras, a quién ha dibujado primero el niño, dónde se sitúa él, si están por orden de edad de izquierda a derecha el padre, la madre, los hermanos, etc.
- El tamaño. Si el niño se dibuja más grande que a sus padres, nos puede hacer

pensar que está por encima de ellos. Si se dibuja muy pequeño y él es el hermano mayor, debemos preguntarnos qué está ocurriendo. El tamaño nos indica cómo considera a los demás y cómo se considera en relación con ellos.

- En qué parte del papel ha realizado el dibujo. Si ha situado a los miembros de su familia en la parte superior del papel denota que el niño es muy soñador y que se está evadiendo, podríamos decir que «no toca con los pies en el suelo»; en la parte inferior y muy pequeños, podría indicarnos un cierto complejo de inferioridad; centrados en la página, señala un cierto orden; si los diferentes miembros están muy dispersos y aparecen de forma caótica en el papel, puede ser muestra de disociaciones, de miembros excluidos, etc.
- La postura corporal de los miembros dibujados, grado de flexibilidad o rigidez, expresiones faciales, tipo de contacto entre los miembros, si se dan las manos, si se tocan o no, si se miran.
- Los colores con que el niño ha pintado el dibujo: el rojo representa violencia; el azul, tristeza o debilidad; el verde, alegría; el rosa, amor; el negro, miedo, oscuridad; el naranja, culpa. Hay que ver cuál es el tono que predomina en el dibujo y no ser reduccionistas, éstos son indicadores, pistas, pero la lectura siempre deberá ser global, contemplando todos los indicadores.
- La presión del lápiz cuando el niño dibuja también nos indica el grado de fuerza o vitalidad de nuestro alumno. Un dibujo que apenas se ve indica falta de vitalidad, miedo, baja autoestima. Si borra muchas veces nos indica inseguridad del lugar que ocupa, etc.
- Otro recurso para entender un poco más los dibujos de los niños es ponernos corporalmente en la misma postura que se han dibujado ellos, como si fuéramos ellos, y comprobar cómo puede sentirse alguien en aquella postura y en relación con los demás miembros de la familia. Seguramente percibiremos mucha información acerca de cómo se encuentra nuestro alumno dentro de su sistema familiar y lo mismo se puede aplicar al sistema escuela para conocer cómo se sitúa en él y cómo se siente.

Carta de agradecimiento a los padres

Objetivo

Reconocer lo que están recibiendo de los padres.

Desarrollo de la actividad

- Escribir una carta dirigida a los padres, expresándoles lo que sienten por ellos, lo que reciben y han recibido de ellos.
- Después de leerla en grupo si quieren, se les recomienda que la den a sus padres y que observen cambios y reacciones y cómo se sienten. Si alguien no

lo quiere compartir, habrá que respetarlo.

La familia actual se caracteriza por una gran *diversidad,* muchos tipos de familias, uniones mixtas, familias monoparentales, adopciones, etc. El grado de *libertad* y de *igualdad* es mayor. Se ha producido un cambio de un modelo más autoritario a un modelo más democrático, un modelo que en muchos casos ha generado desórdenes que hacen que los hijos no ocupen su lugar de hijo o hija, que muestren actitudes arrogantes e incluso tiráni cas que les impiden dejarse sostener y ocupar su lugar, de manera que ni pueden crecer ni pueden aprender.

Desde la escuela es necesario reflexionar sobre cómo miramos a las familias actuales, si realmente incluimos a todo tipo de familias o estamos pensando en un tipo determinado de familia más «tradicional». Es importante que todos los alumnos y alumnas puedan sentir que su familia tiene cabida en nuestros esquemas y que la institución «escuela» no juzga si el tipo de familia es el adecuado o no. Eso seguramente facilitará la relación con la familia y que los niños no sientan que tienen que esconder u ocultar una familia anómala.

Tipos de familias

Objetivo

Poner la mirada en la diversidad de familias actuales y promover el respeto hacia las variadas formas de familia.

Desarrollo de la actividad

- Promover un debate entre el alumnado a propósito de los cambios que ha experimentado la familia, la diversidad de las familias que conocen (monoparentales, nu cleares, mixtas, homosexuales, hijos adoptados.), etc.
- Destacar que a pesar de las formas externas, siempre hay un padre y una madre de origen que les dieron la vida, en algunos casos hay otros padres que les mantienen en vida y los hijos han de honrar tanto a unos como a otros.
- Hacer comentarios sobre las familias que ellos conocen.

La cultura de las separaciones y los divorcios

Las separaciones y los divorcios están al orden del día. A menudo, a la escuela y a los maestros les genera situaciones difíciles de manejar: quién ha de venir a las reuniones, qué papel hacer con cada uno, hemos observado que el niño o la niña está triste... Es importante saber cuál es nuestro lugar y no dejarnos llevar por la pena o tomar partido por una de las partes. Si tenemos nuestra mirada puesta en el niño, nos daremos cuenta que lo que él necesita es que miremos con buenos ojos a ambos padres. Podemos

explicar a los padres que a los niños les hace mucho bien poder reconciliar a ambos en su corazón. Todo hijo se alegra de que la madre hable bien de su padre, y a la inversa. No se trata de si es buen padre o buena madre, son el padre y la madre, y eso les confiere un lugar y un peso ineludible en la vida del hijo. Es un vínculo para siempre y aunque se separen o divorcien *la familia, en el sentido de parentalidad, queda intacta,* nadie podrá ocupar nunca estos lugares de padre y madre; otras figuras podrán ejercer la función materna o paterna, pero no serán sus padres.

Por ejemplo, si unos padres se separan, los niños no han de juzgar quién es el bueno o el malo. Los hechos y detalles de la vida de la pareja no incumben a los niños, les pesa demasiado; ellos solamente han de sentir que tienen un padre y una madre a pesar de que la pareja se rompa. Hay que legitimarles el derecho a no tener que escoger.

Así pues:

- Una familia siempre queda intacta, no se rompe, los padres siempre serán los padres, tanto si los padres se ponen de acuerdo como si no. Tú puedes tenerlos juntos a los dos en el corazón.
- Todo niño tiene derecho a querer tanto a su padre como a su padre para aprender de los dos.
- Las desavenencias de los padres o conflictos no son de la incumbencia de los niños, no han de hacer de mediadores entre los padres.

Caso difícil de separación aportado por una maestra en una asesoría:

Los padres, mal avenidos, se acusan el uno al otro de maltratos al hijo de 5 años. Cada uno por separado pide a la maestra que le dé la razón

La maestra que explica el caso coloca a los representantes (maestros del grupo) -los padres, el niño y la maestra- según su imagen interna y los sitúa en el espacio. Se les pide que se dejen llevar por la intuición, poniéndose en la piel del personaje que representan.

Hay que observar cómo se colocan y cómo se siente cada uno en su papel:

- La maestra se sitúa en medio de todos (situación radial), el niño detrás de ella, como si hiciera de escudo protector de sus padres. Se siente impotente y agotada, angustiada. El niño se siente fatal.
- El padre dice a la maestra que lo vigile de su madre.
- La madre le dice que le ayude, que proteja al niño de su padre.

¿Cuál es en este caso el desorden?

La maestra asume un papel que no le corresponde, de policía, de juez. Ha de tomar partido. Siendo así, estaría por encima de los padres del niño, no en su lugar de maestra, por tanto, no puede hacer su labor.

Sentimientos: angustia, impotencia.

¿Cuál podría ser una buena solución?

- Primer movimiento. La maestra ha de salir de la posición en la que se encuentra. Así pues, se retira a un lado, sale de la posición de escudo protector del niño. Se relaja un poco.
- Segundo movimiento. La maestra mira a los padres y les dice: «Es vuestro hijo, os corresponde a vosotros protegerlo» y les devuelve a su hijo. Después añade: «Os corresponde a vosotros buscar una solución a vuestras disputas y preservar a vuestro hijo por el amor que le tenéis».
  También les comenta que si necesitan ayuda se avisará a los especialistas (servicios sociales, etc.).
  La maestra pone el caso en manos del director del centro, que habla con los padres y con las autoridades pertinentes.
  Entonces la maestra, mirando a los padres, comenta: «Como maestra de vuestro hijo, podéis contar conmigo».
- Tercer movimiento. La maestra ve al alumno con un padre y una madre detrás, y explica al niño que como pareja se han separado, pero como padres siempre serán sus padres y podrán permanecer unidos en su corazón.
  La maestra sabe que la situación entre los padres no está resuelta, pero ahora ella ya no está en medio, ya no ha de elegir, y dice al niño: «Tú tampoco has de elegir, en mi corazón hay sitio para los dos y en el tuyo también».
  Ahora el alumno se puede acercar a la maestra sin ningún peligro y sin confusiones, y puede sentirse seguro.

Actividad para trabajar en tutoría el tema de las separaciones

No elijas uno

Objetivo

Proporcionar recursos para saber cómo actuar si los padres tienen conflictos o se separan.

Desarrollo de la actividad

A partir de una escena, el alumnado la comentará y le servirá como pretexto para reafirmar su derecho a expresar lo que sienten y poner de manifiesto que hay que dejar a los mayores (padres) lo que corresponde a los mayores.
Leer la escena siguiente:

En la habitación:
MADRE: Tienes una cara impresionante, yo siempre lavando y planchando y tú.
PADRE: ¡Pues si tanto te quejas, pide el divorcio!

MADRE: ¡Mañana mismo, ya no aguanto más!

En la sala de estar:
PADRE: ¿Qué? ¿Con quién quieres quedarte, con ella o conmigo?
HIJA: No lo sé. ¡No me hagáis decidir!
MADRE: ¡Elige, él o yo!
HIJA: ¡No!

En el comedor:
MADRE: Toma, come un poco.
HIJA: ¡No quiero, no tengo hambre!
MADRE: Va. si no lo quieres todo, cómete la mitad.
HIJA: ¡Te he dicho que no! Déjame en paz.

En el psicólogo:
PADRE: Acabamos de separarnos y pronto nos divorciaremos.
MADRE: Nuestra hija está muy nerviosa, no come y tampoco quiere hablar, no sé qué podemos hacer.
PSICÓLOGO: Está bien. Ahora hablaré con ella a solas e intentaré saber por qué está tan nerviosa.
PSICÓLOGO: ¿Qué te pasa? Estás así por su separación, ¿verdad?
HIJA: Sí. Siempre están discutiendo y el otro día me preguntaron con quién quería ir, pero yo no contesté. ¡Yo quiero estar con los dos!
PSICÓLOGO: No te preocupes. No tendrás que elegir. Y tranquila, por mucho que tus padres se separen tú siempre los tendrás a los dos en tu corazón. Bien, ahora hablaré con tus padres...
PSICÓLOGO: Vuestra hija me ha explicado que le habéis dicho que tiene que elegir. Eso a ella le hace daño, porque os necesita y para ella los dos sois los mejores padres. Podéis hacerle entender que como pareja os queréis separar, pero que como padres de ella estaréis unidos para siempre y podrá contar con los dos.
Padre y madre: Gracias, así lo haremos, nosotros queremos lo mejor para ella.

(Fuente: Escenas inventadas por los propios alumnos en el crédito de educación emocional)

Después de la lectura de la escena, será comentada por el alumnado. En grupos de cuatro o cinco se inventarán otras escenas sobre la misma temática, la separación de los padres. Representarán las escenas e irán viendo qué soluciones se han buscado en cada ocasión.

Familias con niños adoptados

Ésta es una realidad que los maestros se encuentran en el día a día de su labor docente en el aula, en algunos casos asociada a problemas de conducta o de aprendizaje. Los maestros han de saber cómo está llevando la familia este tema, cuál es el contexto en el que se ha producido la adopción, si hay otros hijos, si habían hecho otros intentos de ser padres, si nos pueden decir algo de la historia del niño, etc.

Independientemente del contexto de cada familia, que evidentemente condicionará nuestra forma de intervención, es importante reflexionar acerca de cuál es la mirada que tiene la escuela sobre la adopción y algunos criterios comunes de actuación. Para explicar los mismos, a continuación se muestra un ejemplo, y en él iremos desarrollando pautas de actuación

El caso de una niña adoptada

Una maestra pide trabajar en una asesoría el caso de una niña adoptada. La ve muy dispersa, con falta de atención y ella no sabe cómo tratar este tema. Le pido a la maestra que sitúe a los siguientes personajes: padres biológicos, padres adoptivos, niña, maestra.

Movimientos sistémicos

- Primer movimiento: Se mueven, están todos muy desordenados, lejos los unos de los otros, ni se miran los padres adoptivos ni los biológicos, la niña dice que se siente muy abandonada.

- ¿Dónde estará el desorden?

Los padres adoptivos no miran a los padres biológicos, la niña tiene el corazón dividido, no sabe a quién mirar.

- ¿Cuál puede ser una vía de solución?

- Segundo movimiento: Situar a los padres adoptivos mirando a los padres biológicos.

Padres biológicos

Padres adoptivos

Padres adoptivos: «Gracias, vosotros le habéis dado la vida y nosotros la mantenemos con vida».

- Tercer movimiento: Los padres adoptivos se colocan junto a los padres biológicos, la niña delante, puede verlos a todos y la maestra también.
  Le dicen a la niña: «Nosotros te dimos la vida, ellos te mantienen en vida, te queremos y sabemos el dolor que llevas contigo». La niña se siente mejor.

¿Qué puede hacer la maestra?

La comprensión sistémica le da una imagen de la solución. Como maestros, no podemos trabajar el tema con los padres terapéuticamente, pero le damos a cada uno su lugar. Eso es algo que ya hace bien a la niña.

Es una mirada que incluye todo lo que la niña lleva consigo. La maestra puede trabajarlo viendo esta imagen interna y honrando el país de origen. Esto puede llevarse a cabo de muchas maneras: canciones, bailes. En función de la etnia a la que pertenezca la niña, se puede trabajar con muñecos que tengan sus rasgos.

Éste es el mensaje que debe transmitir la maestra: «Yo te veo con todo lo que llevas y puedes contar conmigo como maestra.» Deberá hablar con los padres de su visión incluyendo a todos, decirles lo importante que es en los casos de adopción que los padres adoptivos respeten a los padres biológicos. Es como si les dijeran: «Nosotros lo haremos en vuestro nombre y con respeto hacia vuestro destino, y lo haremos hasta dónde nos sea posible, vuestro/a hijo/a será siempre vuestro/a hijo/a» (Olvera, 2007). Es muy importante expresar el agradecimiento a los padres biológicos. Sólo así la criatura estará en paz, porque no ha de elegir, siente que tiene permiso para mirar a sus padres de origen tanto en casa como en la escuela, y el hecho de ser adoptado se convierte en algo enriquecedor. Un niño, después de trabajar con él de esta manera, al hablar de la familia en la escuela dijo: «Yo tengo detrás una multitud, los de Rusia y los de aquí».

Si el niño siente que son reconocidas y respetadas sus raíces, estará en mejor disposición de poder incorporar lo que recibe de aquí, de tener un cierto orden interno y aprender, a pesar de que sus lealtades inconscientes no desaparecerán nunca.

Otras problemáticas familiares: la inmigración

El hecho de tener que emigrar del país de origen siempre es doloroso. Llegar a un nuevo país implica un cierto debilitamiento, desorientación y muchos temores, pero también supone la esperanza de poder abrir nuevas perspectivas de vida.

Los padres están obligados a llevar a sus hijos a la escuela del país que les acoge. Con frecuencia, no obstante, más que vivirlo como un regalo, lo viven como una amenaza, temen perder a sus hijos. Y es cierto, las nuevas generaciones, al adquirir la nueva cultura, poco o mucho se alejarán de su cultura de origen, y lo que es innegable es que incluirán otros elementos, lo que quizá haga peligrar sus costumbres, tradiciones, etc.

Los padres han de afrontar este dolor y dar permiso a sus hijos para aprender la nueva cultura. En caso contrario, los niños sufren graves contradicciones entre la lealtad

a la familia y lo que dice la escuela, y probablemente manifestarán todo tipo de síntomas.

Como maestros, debemos saber esto, poderlo hablar con los padres, ser muy sensibles a los procesos que ellos están experimentando y respetuosos con su cultura. Pero debemos explicarles las consecuencias que todo ello puede tener sobre sus hijos, sus ambivalencias.

El siguiente caso servirá para ilustrar lo que se acaba de exponer.

El caso de Bilal

Bilal es un alumno de doce años de origen magrebí. Hace tres años que vive en Cataluña y presenta problemas de aprendizaje. Se le han hecho pruebas de todo tipo. No empezó a hablar hasta los seis años.

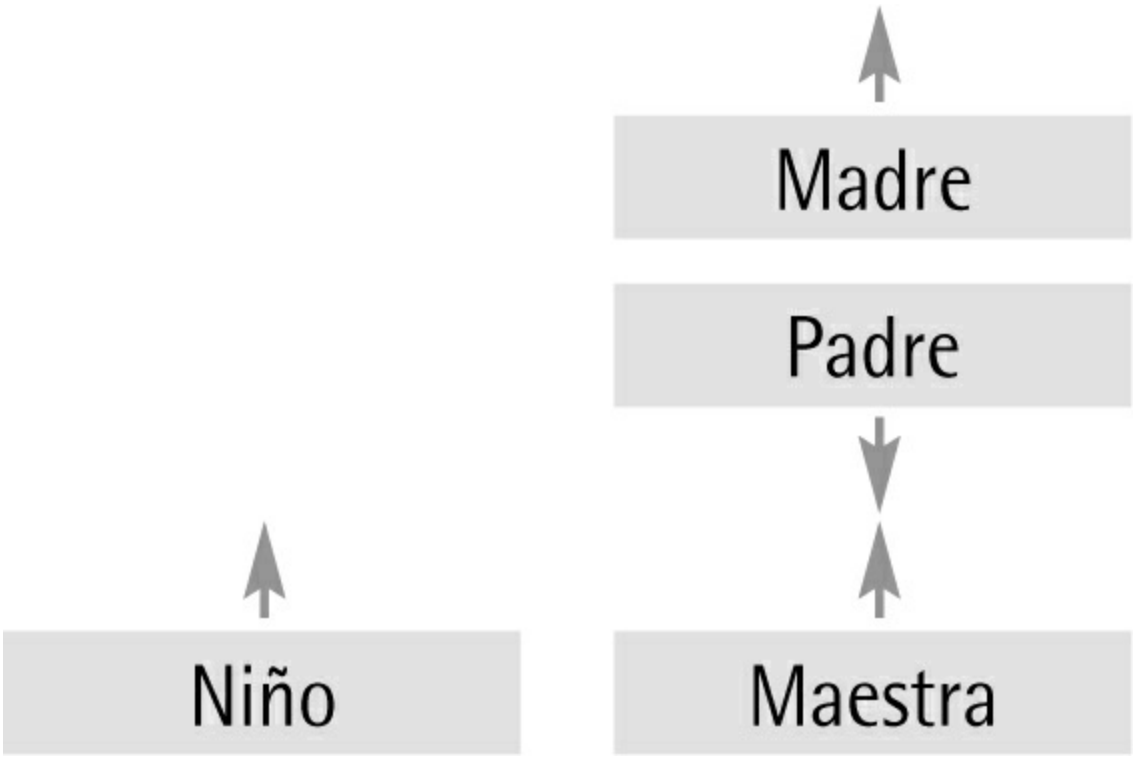
Hace unas semanas que Bilal no quiere ir a la escuela porque dice que le pegan, cosa que no es verdad. Tiene una hermana mayor que él, pero que no va a la escuela porque su madre no quiere que vaya, y una hermana más pequeña, de un año. Hace pocos días la madre le dijo a la maestra: «A ver si me buscas trabajo». Está siempre como enfadada.

La maestra habla con ella a través de un mediador.

Problema de absentismo del niño

Le pido a la maestra que sitúe a los personajes -padre, madre y niño- y que también se sitúe ella.

Los representantes se sitúan del siguiente modo:



Lo primero que podemos observar es que la madre no mira a la escuela. Eso nos indica que la madre tiene conflicto con que sus hijos incorporen la cultura del lugar de acogida. Parece que quiere marchar, no está contenta, posiblemente está mirando hacia su país. (La maestra corrobora que es así, dice que ella misma se lo comentó.)

El niño dice que no está bien junto a la maestra. Le digo que se mueva y se va junto a la madre. El niño es leal a la madre, ella no ve con buenos ojos que él aprenda en la escuela. Además, el niño le hace de acompañante a todas partes.

Parece que también hay un problema de pareja; el padre sí quiere estar aquí pero la madre no.

El conflicto mal resuelto de los padres lo soporta el niño. Por un lado se ha adaptado a la escuela, pero no aprende. Es como si no tuviera permiso para aprender la cultura de aquí.

Así pues, si centramos la intervención únicamente en el niño no podemos avanzar, es un conflicto sistémico.

¿Cómo podemos intervenir en este caso una vez visto el fondo?

Primero habrá que llamar a los padres, a los dos, puesto que se trata de un caso grave de absentismo. En la entrevista: tutora, psicóloga, padres, mediador.

. *Objetivos:*

- Investigar que está ocurriendo actualmente en la familia que pueda estar afectando a nuestro alumno.
- Plantear la coyuntura de la falta de trabajo de ella para hacer aflorar el conflicto de fondo y mostrar que podemos entender su malestar.

. *Desórdenes:*

- El hijo se está haciendo cargo del conflicto de los padres. Si ellos no se ponen de acuerdo, el niño carga con el conflicto y eso afecta a su aprendizaje.
- La madre está transfiriendo a la escuela su malestar y plantea a la maestra su demanda de trabajo como si la escuela fuera una agencia de colocación.

Vías de solución

. Identificar dónde está el problema. Es un problema de pareja, el niño es leal a ambos.

. La escuela no puede enseñar nada a su hijo si los dos miembros de la pareja no depo sitan en ella su confianza. Esto hay que decírselo. Respetamos su deseo de marchar de aquí, pero no somos responsables de su situación. Ellos deben resolver sus diferencias. . La escuela se hace eco de su malestar. A través del mediador se habla con la psicó loga y servicios sociales. Se le da un lugar a su problema, pero la escuela no se hace cargo del mismo.

. La escuela transmite a los padres lo siguiente: «Podéis contar con nosotros como maestros, respetamos vuestra cultura, pero vuestro hijo quizá pueda aprender otra si vosotros se lo permitís, para que él pueda hacerse un sitio aquí y no tenga que sufrir lo que vosotros estáis sufriendo».

. La maestra también comenta: «Vuestros antepasados y los míos convivieron durante siglos. Yo respeto lo que vosotros sois, pero para poder hacer de maestra de vuestro hijo necesito que miréis con respeto lo que yo soy y el lugar de donde vengo, de lo contrario vuestro hijo no puede aprender nada de mí».

Es posible que los padres no quieran o no puedan hacerse cargo del problema, pero entonces nosotros debemos aceptar nuestros límites. Sólo podemos hacer lo que nos corresponde y debemos admitir que a veces un caso no tiene una solución inmediata; no está en nuestras manos y debemos retirarnos. Ya hemos hecho lo que debíamos hacer y miramos a nuestro alumno respetando su destino sin juicios.

La relación profesorado-alumnado se da también en este ámbito intergeneracional, no debemos olvidarlo nunca. La educación transita irremediablemente por unos elementos relacionales que condicionarán cómo llega el aprendizaje a nuestros alumnos y alumnas. La forma como miramos a las familias de nuestros alumnos condicionará de manera decisiva nuestra relación con ellos e incidirá en el aprendizaje.

Nuestra ayuda estará centrada en aportar unos conocimientos y hacer de guía en el proceso de maduración y socialización de nuestro alumnado.

La dimensión intrageneracional

Esta dimensión nos habla de las *relaciones entre iguales*, aquellos que pertenecen a la misma generación o se encuentran en la misma línea jerárquica en los sistemas familiar y educativo: hermanos, alumnos, padres-maestros, maestros-maestros.

La relación entre hermanos

Es importante situar a nuestro alumnado en el ámbito familiar y respetar esto en la escuela. Es posible encontrarse con múltiples situaciones, por ejemplo un hermano mayor que en la escuela hace de padre o de madre de su hermano más pequeño. Hay que tener claro que quien tiene la autoridad son los padres y es con ellos con quienes tenemos que establecer los compromisos, contratos y contactos. Este hermano mayor nos puede decir que es él quien se ocupa del pequeño, pero es importante no aceptar cosas que sabemos no son de orden y pasar la responsabilidad a quien realmente la tiene, los padres. Podemos verlos o no, pueden estar presentes o ausentes, pero nosotros les damos el lugar que deben ocupar. Esto es algo que hace bien a nuestro alumno y al hermano que quiere sustituir alguna figura parental. Es algo fundamental para que fluyan la comunicación y el aprendizaje.

El hermano mayor ocupará siempre el primer lugar, tanto si vive como si no, y así el resto de hermanos por orden. La cuestión puede complicarse cuando son hijos de diferentes padres o madres, pero en cada sistema el hermano mayor tiene prioridad. Muchas veces las envidias, los celos entre hermanos se deben precisamente a no aceptar el lugar que les corresponde por nacimiento, de modo que no pueden disfrutar de las ventajas de su propio lugar. Está claro que ser el mayor tiene unas ventajas y unos inconvenientes, lo mismo que ser el pequeño o el mediano.

En el caso de los gemelos el vínculo que existe entre ellos es muy fuerte. Algunos expertos afirman que es el más fuerte que existe. Hay que partir de esta base y respetarla, y no tomar decisiones de forma estereotipada, por ejemplo, no dejar que los gemelos vayan a la misma clase. En cada caso debe estudiarse qué es lo más conveniente y hablarlo con la familia según su propia historia. Lo que debemos tener claro es que entre ellos existe una sintonía muy profunda que hay que respetar porque es imposible cambiar esta realidad y lo único que podemos conseguir es crear un nivel de sufrimiento muy profundo si realizamos separaciones forzadas. Debemos observar los hechos, la relación, e ir buscando lo más adecuado en cada momento, ya que para ellos el proceso de individualización nunca será como el de otro alumno, de modo que no podemos aplicar los mismos criterios.

Este aspecto de la relación con los hermanos será un aspecto que habrá que trabajar directamente con los alumnos y alumnas cuando se expliquen los órdenes y las jerarquías dentro de los sistemas humanos.

Aunque existe una diferencia en el orden en el tiempo (primero, segundo, tercero, etc.), hay una *igualdad* en cuanto a la jerarquía generacional, pues los hermanos se sitúan en la misma línea. Así pues, habrá que trabajar los conceptos diferencia/igualdad con el alumnado y ver qué implican en cuanto a sus funciones: no se les pueden asignar funciones que corresponden a la generación anterior (padres, tíos, maestros, etc.), no

pueden asumir el peso emocional de sostener al hermano pequeño, del mismo modo que los abuelos no se pueden colocar en el lugar de los padres.

La relación entre alumnos

La relación entre iguales es muy importante, sobre todo en la adolescencia, cuando la identidad no está aún demasiado definida. Los iguales hacen de espejo, juntos conforman una identidad grupal que les ayuda a saber quiénes son. Por tanto, la presión de grupo es un fenómeno natural y necesario, se influyen mutuamente, lo necesitan, están definiendo unos comportamientos, validando su aceptación, aprendiendo habilidades sociales de relación, aprendiendo a saber cuáles son sus cualidades valoradas y cuáles no. Es en esta confrontación con el otro como van construyendo quiénes son. Como adultos no podemos pretender que ya tengan criterios propios y que no se dejen influenciar. Eso es negar su realidad y nosotros debemos estar presentes, acompañar este proceso y velar por que no sea demasiado violento o duro para alguno de nuestros alumnos.

Mirar a los alumnos con su familia detrás los *iguala.* En un grupo-clase todos son diferentes y al mismo tiempo todos son iguales y están en la misma posición jerárquica. «Todos forman parte y todos tienen un sitio». Es importante ver así a los alumnos y alumnas y que ellos se representen así. Buena parte de los desórdenes que se producen en la convivencia en los centros educativos, casos de intimidaciones, abusos o exclusiones se deben a que no se respeta esa jerarquía, de modo que un alumno se coloca en una posición de superioridad en relación con otro compañero y abusa de él o le impone su poder, se coloca así en una jerarquía superior.

A menudo, esta manera de proceder tiene sus orígenes en desórdenes anteriores que aquel alumno arrastra, porque no se ha situado correctamente en su sistema familiar o está ocupando un lugar que no le corresponde. Los estudiosos del tema dicen que un niño o una niña que abusa de un igual es porque ha recibido algún tipo de maltrato o ha sufrido falta de respeto, o en su red de vínculos primarios existe algún desorden que no le ha permitido colocarse en el lugar que le correspondía de hijo o hija, de modo que en la escuela reproduce o compensa aquella situación. Tanto en el caso de las víctimas como en el de los agresores, si se les cambia de centro pueden volver a reproducir los mismos comportamientos en muchos casos, lo que indica que es algo que va más allá del contexto escolar en el que se produce.

No obstante lo anterior, la responsabilidad del centro escolar no disminuye en cuanto a cómo son las relaciones entre los alumnos, y está demostrado que según los centros educativos y cómo se posiciona el profesorado este problema puede aumentar. Estamos ante un fenómeno complejo. Necesitaremos, pues, dirigir la mirada al sistema familiar de donde provienen los alumnos y alumnas, pero también observar con mucha atención cómo son las relaciones entre los alumnos y el clima relacional del aula, y considerar qué podemos hacer para mejorarlo.

A los alumnos hay que enseñarles que existen unos órdenes y que no permitiremos que nadie se coloque en una posición de superioridad en relación con un compañero. Se

pueden hacer ejercicios de mirarse entre ellos, visualizando sus respectivas familias.

En el análisis de diferentes conflictos entre ellos se pueden identificar los desórdenes que se están produciendo. Una vez conocidas las leyes que operan en los sistemas humanos, pueden identificar cuáles son las transgresiones de las mismas y buscar soluciones. Se pueden utilizar diferentes recursos: escenas, estudio de casos, simulaciones, etc. El objetivo es sensibilizar al alumnado al respecto, sabiendo cuáles son sus derechos y deberes, pro porcionando los recursos y los espacios para hablar de este tema, para comentar cómo se sienten en el aula y con los compañeros, perdiendo el miedo y creando espacios de comunicación, y sobre todo dejando muy claro a los alumnos y alumnas que nosotros, profesores y padres, velaremos por que esta ley se cumpla. Eso significa tener una actitud muy coherente ante el alumnado, una actitud que manifieste que miramos y observamos lo que ocurre, aunque no siempre tengamos la solución.

Actividades para trabajar en tutoría la relación entre alumnos

Una actividad que se puede llevar a cabo con los alumnos y alumnas es plantearles una serie de interrogantes que nos permitirán, y les permitirán, obtener un conocimiento más ajustado de la situación en que se encuentran. Son éstos:

- ¿Qué haces para gustar a tus amigos?
- ¿Qué haces para pertenecer al grupo?
- ¿Qué sería considerado una traición dentro de tu grupo?
- ¿Hay algo que no puedes decir o hacer?

Los alumnos y alumnas comentarán lo que han descubierto al plantearse estas preguntas. Es importante no culpabilizarse. Se trata de percibir cuáles son sus lealtades y qué reciben a cambio. Y si el precio es muy alto, tienen derecho a cambiar su comportamiento o a buscar otras formas de ser leales.

Escenas entre iguales

Objetivo

Identificar cuáles son los conflictos más habituales entre ellos y observar cómo los resuelven.

Desarrollo de la actividad

Resulta de gran utilidad para conocer cuál es la realidad que viven los alumnos y alumnas no partir de temas estereotipados por los adultos y llevar a cabo un trabajo fenomenológico. Para ello, se propone al alumnado que en grupos de cuatro o cinco se inventen situaciones de la vida cotidiana. Aquí reflejarán su realidad con la suficiente distancia, ya que no es un problema concreto de ninguno de ellos. El juego de rol es una experiencia que les apasiona y les fascina, ya que pueden

mostrar sus angustias y conflictos sin complejos. Asimismo les resulta muy útil para observar a distancia a otras personas que representan sus problemas y cómo se sienten, y todos pueden actuar a su vez como terapeutas para aportar soluciones.

Los alumnos comentan que les encanta representar estas escenas, que es muy liberador. Aquí el papel del profesorado es facilitar el espacio y el orden, pero ellos han de encontrar sus soluciones. La ayuda mutua que se pueden proporcionar les fortalece y cohesiona mucho al grupo. Al igual que en las escenas familiares, se trata de extraer conclusiones y aprendizajes que pueden transferir a su vida.

Poner título a las escenas también resulta muy interesante como proceso de síntesis y simbolización de los temas trabajados.

Actividades para trabajar en tutoría las intimidaciones y la violencia

A continuación se presentan dos escenas inventadas para trabajar las intimidaciones. Las escenas que se recogen permiten desarrollar a posteriori un debate por grupos de cuatro alumnos. Se trata de que los alumnos y alumnas observen y detecten cuáles son los problemas que se están produciendo y que planteen vías de solución. Lo importante es que los alumnos se encaminen a las soluciones.

Abuso, tres chicos insultan a otro chico

Escena en la escuela:
CHICO A: ¡Gordo seboso! ¡Sal de aquí!
CHICO B: ¡Eso! ¡Sal ahora mismo o te zurramos!
CHICO C: ¡Venga, que ya estás tardando!
CHICO D: ¡Dejadme en paz!
CHICO A: ¿Qué te pasa? ¿Acaso tienes miedo?
CHICO C: ¡Pobrecito!
CHICO D: ¡Se lo diré a la tutora!
CHICO B: ¡Ay! ¡Qué miedo! ¡Mira cómo tiemblo!

Escena en casa:
CHICO D: Mamá, no me encuentro bien.
MADRE: ¿Qué te pasa?
CHICO D: No quiero ir a este instituto.
MADRE: ¿Por qué?
CHICO D: No lo sé, pero no quiero.
MADRE: Bien, ya veremos.

Escena con un amigo:
AMIGO: ¡Estás raro! ¿Qué te pasa?

CHICO D: Nada.
AMIGO: ¿Es que ya no somos amigos? Va, explica.
CHICO D: Está bien, pero no se lo expliques a nadie.
AMIGO: ¡Vale!
CHICO D: En el instituto, a la hora del patio y entre clases, hay unos cuantos que me insultan y me dicen que un día me van a pegar a la salida.
AMIGO: No les hagas caso. Defiéndete diciéndoles que sólo pueden abusar de ti entre tres y que son unos cobardes, entonces te dejarán en paz.

¿Cómo acabarías esta historia?

(Fuente: Escenas creadas por los alumnos)

Problemas en un instituto

A un instituto llega una chica nueva. Se llama Laia, es muy guapa y muy simpática. Los chicos no paran de mirarla. En su primer día de clase, a la hora del patio, un grupito de chicas de su clase se le acerca.

LAIA: ¡Hola! ¿Cómo os llamáis?

Ellas la miran de arriba abajo, dicen sus nombres sin demasiado entusiasmo (Carla, Joana y María) y siguen hablando de sus cosas. Laia permanece ante ellas unos segundos, pero viendo que no le dan conversación se aleja algo triste.

Cuando se va, las chicas hablan entre ellas:

CARLA: ¿Os cae bien ésta?
JOANA: Sí, a mí sí, me ha parecido simpática.
MARÍA: Se la ve un poco creída y pija, ¿no?
CARLA: Se hace la simpática, pero se ve claro que es una estúpida.
JOANA: Pero si no la conoces. ¿Por qué la estás juzgando?
CARLA: No quiero ni verla, no me da la gana y no quiero que venga con nosotras, ¿vale?

Mientras, Laia va dando vueltas por el patio, sola. Está triste y se acuerda mucho de sus amigas del otro colegio. Con ellas se sentía segura y ahora, en cambio, se siente fatal. ¡Es terrible!

En casa, su madre le pregunta: «¿Qué tal en este cole, nena? ¿Cómo ha ido el primer día?»

Ella tira la mochila al suelo y se encierra en su habitación. La madre la sigue y la encuentra llorando.

MADRE: ¿Qué te pasa hija?
LAIA: Es que añoro a mis amigas. Me parece que nunca haré amigas aquí.
MADRE: Sí, mujer, claro que sí. Deja pasar unos días y ya verás que todo mejorará.

Al día siguiente, cuando llega a la clase, saluda a aquellas chicas. Una de ellas le gira la cara, ninguna le responde. Después ve que la miran y se ponen a reír. Ella se va poniendo muy nerviosa, busca una mirada amiga, pero parece que todo el mundo la ignora. Se sienta. Está congelada, pero se dirige a ellas...

LAIA: ¿Pero qué os pasa? ¿Qué os he hecho yo?
CARLA: No te hagas la mosquita muerta. Éste es nuestro territorio, ¿lo entiendes?

Algunos chicos se le acercan y le comentan si quiere ir al cine con ellos. Ella dice que no con voz temblorosa. Los chicos comentan entre ellos: «¡Qué raro! ¡Tan simpática que parecía esta chica y ahora casi ni habla ni mira!».

Esa misma tarde, cuando llega a su casa, le dice a su madre: «Ya puedes sacarme de este colegio, no volveré jamás, y no puedo explicarte el porqué».

Al día siguiente, la madre, muy preocupada, llama por teléfono al instituto.

¿Cómo acabará esta historia?
(Fuente: Escenas creadas por los alumnos)

Actividades para trabajar en tutoría el género y la coeducación

Ser chico o chica en el siglo XXI

Objetivo

Identificar los roles asignados en función del género

Desarrollo de la actividad

Se trabaja aquí con la técnica de la lluvia de ideas. Los alumnos y alumnas se sientan formando un círculo. En el centro se colocan dos objetos, un objeto «femenino» y un objeto «masculino», y se pone en marcha la lluvia de ideas diciendo:

«Serás chico si.»
«Serás chica si.»

- Primero se hace con un género y después con el otro. Un miembro del grupo hace las funciones de secretaría y apunta todo lo que los demás van diciendo. Es impor tante no dejarlos discutir mientras dura la lluvia de ideas (a menudo

se pican entre ellos con lo que va saliendo y hay que evitar una guerra de sexos).

- Después se comenta todo lo que ha ido surgiendo y se va perfilando cuáles son las características del modelo social actual, qué se espera de un hombre y de una mujer, y lo comparamos con el modelo más tradicional.

Líneas generacionales

Objetivo

Observar y mirar a las generaciones de hombres y mujeres que les han precedido y reconocer lo que les han aportado.

Desarrollo de la actividad

Se propone al alumnado representar una línea de hombres y otra de mujeres. Deberán estar representadas estas generaciones: bisabuelos, abuelos, padres y ellos. En resumen, deberán retrotraerse cuatro generaciones.

Situamos a cada generación en su lugar y dejamos que el chico que representa al bisabuelo mire a los demás y les hable desde el lugar que ocupa; debe explicar cómo se siente y debe transmitirles un mensaje. Después lo harán el abuelo y el padre. Se seguirá el mismo procedimiento con la línea de mujeres.

Cada alumno, según el género, se sitúa delante de su línea y los mira en silencio, se inclina y expresa algo que debe agradecerles y que admira de ellos. Después se sitúa en la línea que le corresponde de espaldas a sus ascendientes, sintiendo que todos están detrás de él, y mirando hacia delante. En este momento, los alumnos deberán responder a estos interrogantes:

- «Imaginad a la generación que os sucederá. vuestros hijos. ¿Qué queréis transmitirles?».
- «¿Cómo os sentís formando parte de la cadena de la vida?».

(Fuente: Olvera, 2003)

La dimensión intrapsíquica

Nos centraremos aquí en la estructuración interna y la maduración que han alcanzado nuestros alumnos y alumnas, en su integración de una gran complejidad de vínculos, su grado de desarrollo, la etapa evolutiva en la que se encuentran y las necesidades que surgen en función de la edad.

¿Qué es crecer y madurar?

Desde que nace, toda persona está en proceso de desarrollo; cambia y evoluciona dentro de los sistemas a los que pertenece, asumiendo la estrecha relación que existe entre los componentes de cada sistema y teniendo presente que cada movimiento de una parte del sistema tiene repercusiones en el sistema entero.

La maduración es un proceso que dura toda la vida e implica a todos: educadores, alumnado, familia y entorno social en que nos movemos.

Desde esta perspectiva evolutiva, se concibe el crecimiento como una espiral de crisis estructural en crisis estructural, donde la persona busca para sí -con sus lealtades, impulsos, pasiones, sentimientos, pensamientos y con su entorno- su propio camino, su propio lugar y sus metas. Este camino incluye alegrías y penas, amor y sufrimiento. Este camino tiene etapas, cada una de las cuales tiene sus valores y necesidades predominantes de manera natural. Encontrar el sentido a cada etapa y ser conscientes de cada una de ellas es nuestra tarea como padres y educadores, y como personas.

Las crisis son necesarias y forman parte del proceso de crecer, suponen una ruptura del equilibrio conquistado y nos llevan a explorar nuevos horizontes internos y externos para satisfacer nuestros anhelos y necesidades.

Crecer y madurar supone una constante espiral de tomar y desprenderse, despedirse de unas cosas y recibir otras nuevas. Supone contradicciones y ambivalencias: «quiero ser grande, quiero ser pequeño».

Sin contradicciones, lo bueno no puede crecer. (Hellinger, 2004)

Crecer se relaciona con poder tolerar la mala conciencia. Los sistemas humanos poseen una conciencia determinada: «Aquello que yo siento debo hacer para pertenecer al sistema». No poder tolerar la mala conciencia nos mantiene en la infancia.

Crecer se relaciona también con poder tolerar la culpa. Dejamos entonces de ser inocentes y toleramos nuestras imperfecciones y las de los demás, aceptando nuestros límites.

El crecimiento interior se da cuando damos lugar a algo nuevo. Este algo nuevo, en la mayoría de los casos, es algo que antes rechazábamos, por ejemplo, nuestra propia sombra. O algo que lamentábamos, por ejemplo, una culpa personal.

Cuando miro aquello que antes rechazaba y digo: «Sí, ahora te llevo a mi alma», crezco. Es verdad que ya no soy inocente, pero también lo es que he crecido. Los inocentes no pueden crecer. Siempre son iguales. Siguen siendo como niños.

Lo que se acaba de decir no se aplica tan sólo a la propia alma, sino también a la familia. Algunos hijos rechazan determinadas características de sus padres y dicen: «Eso no es tan bueno». De este modo, se erigen en jueces de sus progenitores para distinguir entre lo bueno y lo malo, lo correcto y lo erróneo. En cambio, cuando el hijo dice: «Me alegro de que seáis como sois», crece. Los hijos más desafortunados son aquellos cuyos padres son perfectos, ya que de esta manera los hijos no pueden crecer. Éste es un consuelo para los padres imperfectos.

Uno experimenta en su propia alma el efecto de asentir todo tal como es: asentir a

todo en uno mismo, en los padres, en la familia. También a aquellos a los que uno mira por encima del hombro se les da un lugar en el alma. Así, uno crece.

Y todo eso va más allá de la propia familia. A veces me enfado con alguien -con razón, por supuesto, cuando lo hago-, pero después me doy cuenta de que mi interior se ha hecho más estrecho. Así, no me queda más remedio que decir: «Sí, te reconozco como igual y, a tu manera especial, no sólo eres bueno, sino que también eres importante para mí». Así acabo creciendo.

Éste es, en el fondo, el principio de la paz, el que uno reconozca aquello que hasta ese momento rechazaba sin pretender cambiarlo y afirmando que tiene el mismo derecho que uno. A la inversa, sin embargo, también significa que yo me hago valer como uno que tiene el mismo derecho que todos los demás. Así puede darse la paz (Hellinger, 2004).

Etapas de la vida

Diversas corrientes de pensamiento han estudiado las etapas evolutivas del ser humano. Así, Piaget, padre del cognitivismo, se centró en el desarrollo del pensamiento y cómo se daba el paso del pensamiento concreto al abstracto. Después, Freud estudió las etapas del desarrollo de la libido o impulso vital. Todas estas corrientes aportan elementos interesantes, pero tienen una visión parcial del ser humano.

La corriente que nos parece más holística y sistémica es la que considera la evolución de un ser humano compuesto de cuerpo, mente, emociones y espíritu, y en continua interacción con los sistemas a los que pertenece. Desde esta concepción, el ser humano evoluciona por ciclos de siete años, llamados septenios (Steiner, 1985). Son períodos de expansión, de apertura hacia el exterior, de aprendizaje de instrumentos para vivir, y otros períodos de contracción, que suelen ser las crisis, en los que la persona se pregunta: «¿Quién soy?», «¿Qué sentido tiene mi vida?».

Así pues, la biografía humana se divide en septenios. Esta división no es arbitraria, su origen se encuentra en el tiempo que emplean los distintos «cuerpos» del ser humano en su correspondiente maduración.

La descripción de lo que puede acontecer en cada etapa de siete años no supone reglas fijas para todas las personas, sino que indican puertas que se abren en las respectivas etapas y según el grado de conciencia de la persona.

Cada septenio es un nuevo nacimiento. Por ello hay dolores de parto, o sea, crisis, que son las oportunidades de cambio que el destino nos ofrece, siempre que las transformemos en verdaderos motores de desarrollo.

A continuación, se describen los tres primeros septenios por estar relacionados con las etapas educativas. No obstante, el contenido que se presenta incluye una síntesis de varias corrientes: cognitivismo, psicoanálisis antropológico, psicoanálisis social, enfoque sistémico de Hellinger, etc.

Primer septenio (0-7 años): consolidación del cuerpo físico

El nacimiento físico marca un hito importante en nuestra biografía. ¡Cuántas

vicisitudes ha debido atravesar ese nuevo ser para decir: «Aquí estoy»! ¡Cuántas luchas contra las fuerzas de rechazo de una madre atribulada en su propia historia! A pesar de todo, sigue adelante la gestación y ese nuevo ser se prepara para salir. Pero ¿quiere salir realmente? Se produce la separación, la ruptura de la simbiosis, la soledad de la separatividad, se desploma el ser en una angustia inenarrable y el llanto es la consecuencia obvia de la explosión de los sentidos.

En este primer septenio todas las fuerzas están sumergidas en lo orgánico, la actividad se centra en la creación y en el sostén de todo el andamiaje físico y material.

El primer logro será la *postura erecta,* primero de la cabeza y después de todo el cuerpo, y ello posibilitará otro paso importante, el *andar.* Gracias a la capacidad de caminar se desarrolla la individualidad, el niño puede alejarse de la madre y del mundo que le rodea; ha pasado de la completa dependencia a cierta autonomía que le permite investigar y conocer el mundo.

El siguiente logro importante en esta etapa es el *habla.* Éste es el ente social que le liga al mundo circundante. Ahora puede unirse a otros, comunicándose desde su individualidad. El lenguaje supone una parte receptiva y sensorial -escuchar a los demás- y una parte motriz -expresiva- sobre la que se asienta el desarrollo de su habla. Hoy se acepta que es el hombre total quien habla. Que es él mismo -como ser físico, anímico y espiritual- quien toma parte en la función del lenguaje; que hablando se expresa como persona y recibe a través de la palabra respuesta a todos los interrogantes que en este mundo se le presentan a su espíritu peregrino.

Vinculada a la capacidad de hablar se desarrolla la *capacidad de pensar,*tratar de describir los objetos del mundo externo y representárselos en su ausencia.

El primer movimiento es la *conquista del espacio,* después la *conquista del tiempo:* ayer, hoy, mañana. Y el paso más importante es cuando hacia los tres años el niño dice: «Yo quiero». Ésta es la primera *conciencia del yo.*

Estos tres pasos -*caminar, hablar* y *pensar*- constituyen la base de todo el desarrollo posterior del ser humano. Recordemos que todas las fuerzas se centran en el desarrollo del cuerpo físico.

El desarrollo de los sentidos y la percepción sensorial son fundamentales en esta etapa. Los sentidos del niño actúan como verdaderas antenas para conocer el mundo circundante: tacto, vista, oído, olfato y gusto. Todo su cuerpo y su ser se abren al mundo. Mamar constituye un acto de nutrición, pero es el primer acto de relación. A través de ese contacto con la madre capta sus tensiones, alegrías y penas, y ello actúa sobre su organismo infantil.

El niño, en esta etapa, necesita desarrollar la *confianza básica* que le acompañará el resto de su vida. Si por diversas razones no ha podido ser así, se instalará en él el sentimiento de desconfianza e inseguridad, y eso tendrá consecuencias para su ulterior desarrollo. Por ello, es muy importante que los niños se sientan recibidos y sostenidos por los adultos que se ocupan de ellos, padres y educadores.

Para su adecuado desarrollo, la criatura precisa una alimentación sana, un sueño apacible, unas percepciones sensoriales no distorsionadas (por ejemplo, estímulos

acústicos no violentos), un comportamiento moral (aprenden por imitación), y unos ritmos y pautas en los hábitos, juegos y aprendizajes. Importante también es el desarrollo de su fantasía creativa y el respeto por ésta.

La indiferencia familiar o escolar a sus necesidades básicas puede ocasionar serios disturbios en la conformación de sus órganos y de su personalidad.

El ideal básico del septenio es la bondad y la virtud que hay que desarrollar es la gratitud. Para ello, necesita generar la confianza en sí mismo, tarea ineludible de padres y maestros.

Es muy importante que los padres estén en su lugar de padres y transmitan al hijo o a la hija mensajes coherentes. Si cada uno le dice una cosa diferente, el niño entra en una seria confusión y en sentimientos de «yo gano» o «hago lo que quiero». Se coloca en una situación de superioridad en relación con uno de los padres o de los dos. Eso complicará su crecimiento, ya que ocupa una posición de autoridad que no le corresponde y no lleva a cabo el aprendizaje que ha de realizar de unas normas y unas jerarquías. El padre y la madre están primero y antes que él. Es importante también en este sentido que los abuelos no desautoricen a los padres delante del niño, ya que entonces éste no sabe a quién hacer caso. Si hay hermanos, ha de respetar que él es el pequeño.

El niño ha de aprender a tolerar la frustración, a posponer sus deseos. Éste es uno de los recursos fundamentales de la capacidad de ser feliz: afrontar la frustración y los fracasos y levantarse. Cuando un niño hace siempre lo que quiere, le estamos dando una imagen muy equivocada del mundo, donde no podrá hacer siempre lo quiera, aunque lo intentará: en la escuela no hará caso a la maestra y querrá ser siempre el centro de atención, nunca dejará espacio a los demás porque él ha aprendido a tener dominio de la situación. Probablemente empezará a tener problemas que afectarán a su rendimiento escolar y a su aceptación y, por tanto, a su autoestima.

Si el niño aprende este autocontrol de saber cuál es el lugar que ocupa, se desarrolla un sentimiento básico para su personalidad, la *iniciativa;* siente que tiene deseos correctos e irá canalizando sus impulsos, su curiosidad hacia el conocimiento. En caso contrario, nace un sentimiento de culpa, de no encontrar su lugar, de no ser adecuado. Éstas son las personas que siempre se están peleando con el mundo y manejan argumentos del tipo: «todos me tienen manía», «todos van en mi contra», «no me quieren», etc.

Segundo septenio (7-14 años)

El cuerpo etérico es la entidad por la cual, en cada momento de la vida, el cuerpo físico es preservado de la disgregación. Es un cuerpo que no es visible a los sentidos físicos; es la energía que cohesiona, es también la organización vital. Para entenderlo bien, hemos de imaginar un cadáver; ahí ya no hay cuerpo etérico y, por tanto, el cuerpo físico se disgrega y destruye.

En el primer septenio el cuerpo etérico se dedicó a desarrollar el cuerpo físico básicamente, amalgamando células para crear tejidos, órganos. Ahora, en este septenio,

el cuerpo etérico se va a dedicar a crear «órganos de aprendizaje», órganos no físicos que van desarrollando el mundo interno de una persona, el *ser*.

- Comienza la vida interior (el niño ya no sólo imita lo de fuera).
- Comienza la diferenciación entre «yo» y «el mundo», a partir de los seis años pueden distinguir entre el mundo real y el fantástico.
- La imitación de la etapa anterior va dando paso a la observación. Ahora va apareciendo ante sí la realidad, que ya no es transformable por la fantasía. Ello le produce inseguridad y temores.
- Su pensar es imaginativo, piensa en imágenes; con ellas va creando sumundo interno lleno de representaciones, así va construyendo su «mapa de la realidad». La excesiva cultura de la imagen (TV), imagen elaborada desde fuera, le lleva a devorar imágenes, limitando su capacidad de crear imágenes propias.
- La relación con el mundo es de tipo indirecto, a través de los padres y maestros que representan a la autoridad y son «dignos de admiración». Ellos sirven de modelo y son el vínculo de unión entre el mundo interno y el externo.
- Necesidad de referentes y de orientación sobre lo que va a hacer y cómo hacerlo.
- Necesidad de autoridad y de guía que le aporten límites y seguridad.
- Necesidad de figuras adultas a las que poder venerar y admirar: el héroe que gana siempre y que vence dificultades, el líder, el maestro.
- Necesidad de armonía y belleza, se desarrolla el sentido estético.
- Ésta es una etapa en la que finaliza la formación del temperamento, la adquisición de hábitos duraderos.

En el ámbito social se van produciendo cambios:

- De los ocho a los diez años, además de los padres, empieza a ser muy importante el grupo de iguales, que se forma espontáneamente según el «modo de ser».
- De los diez a los doce años se busca en el grupo de iguales lo que no se encuentra en la familia. La pandilla adquiere gran importancia, es más cerrada y cohesionada que en la etapa anterior.
- A partir de los doce años se debate entre su identificación con el grupo y su necesidad y deseo de autoafirmación.

  El grupo es su refugio para defenderse del mundo adulto, le da una identidad. Todos visten igual, escuchan la misma música. en un momento en el que no saben muy bien quiénes son todavía.

  La finalidad de esta etapa es que el niño o la niña empiece a poder responderse a la pregunta «¿quién soy?». Las relaciones que entabla con lo que aprende también son destacables.

  Los cambios hormonales que se producen en la pubertad, el desarrollo de los caracteres sexuales en el cuerpo van a desencadenar grandes cambios psíquicos que se manifestarán en el siguiente septenio.

En este septenio, si ha podido desarrollarse, crece el *afán de logro* y la *autoestima*

(«Soy capaz de.»). En caso contrario, se instalan *sentimientos de inferioridad*, rechazo del mundo, etc.

Tercer septenio (14-21 años): maduración del cuerpo emocional

Las emociones nacen de las sensaciones del cuerpo, de los impulsos de la sexualidad. Toda emoción tiene su origen en la dinámica del organismo inferior sexual/genital. La vida anímica viene de abajo y se enfrenta con las fuerzas que vienen de arriba, la cabeza. El deseo se transforma en amor cordial en el corazón y deberá convertirse en interés por el mundo. El ser debe aprender a metabolizar las emociones y de esta elaboración surgirán los sentimientos en el alma.

El desarrollo del pensar comenzó en el primer septenio con la percepción, continuó con la representación en el segundo y desemboca ahora en la construcción de conceptos o desarrollo del pensamiento abstracto en el tercer septenio.

A esta edad tienen una gran necesidad de *conocer la verdad.* A ésta se opone lo instintivo con su fuerza sexual; ahora su voluntad se ha convertido en *deseo*.

En este septenio se esbozan también las tres etapas del amor: amor sexual, amor erótico/afectivo (compañerismo) y amor espiritual.

Sus cambios corporales le provocan sensaciones de despersonalización y extrañeza. A la vez, ese malestar le impulsa a preguntarse: «¿Quién soy realmente?».

Características esenciales del cuerpo emocional:

- Movimiento, riesgo, violencia, descontrol.
- Polaridad, simpático/antipático, bueno/malo.
- Deseo, lo quiero ya, renovación constante de necesidades, poca tolerancia a la frustración y a la espera.

Dificultades para dominar el cuerpo emocional:

- Inseguridad; búsqueda de límites en el mundo exterior; transgresión y rebeldía en las formas de vestir, en la forma de hablar, adicciones, horarios, promiscuidad, discriminación racial, etc.
- Incapacidad de asumir responsabilidades, ser mantenido, alimentado, estado adolescente prolongado.
- Evasión, alcohol, drogas, sueño de recuperar el paraíso perdido, suicidio por no soportar el mundo.

La virtud que hay que desarrollar en este septenio es el sentido del deber, la adquisición de responsabilidad.

El aprendizaje, fruto de su interés por situarse en el mundo, le va a facilitar los *cómo,* las herramientas para desarrollarse socialmente en la siguiente etapa.

El conflicto está entre el ideal de ser humano y los instintos que ahora demandan al joven.

Al final de esta etapa eclosiona una de las crisis más importantes:

- La lucha de la individualidad por emanciparse.
- La oposición consciente o inconsciente de los padres por evitar la separación.

El joven tendrá que elaborar su biografía hasta ahora para poder asumir la vida. Su cuerpo ya se ha consolidado y despunta su verdadero ser y cuál es su lugar en el mundo.

¿Qué pueden hacer los padres y maestros para favorecer este proceso?

Asumir que, en lo biológico, sólo somos albergue de la vida, pero no sus creadores. Sólo se nos confiere su cuidado y, por tanto, nuestra labor es sostener y acompañar ese proceso.

Lo que podemos conocer del ser en los primeros años de vida sólo es el embrión de la individualidad. A partir de este septenio empezamos a vislumbrar quién es ese ser al que ayudamos a nacer. Una buena actitud mientras le vemos crecer es preguntarnos quién será. Así cultivaremos el asombro y estaremos abiertos cada instante a conocer algo más de esa persona a la que llamamos «nuestro hijo» o «nuestra hija», «nuestro alumno» o «nuestra alumna». Eso exige de los padres y maestros una elevada dosis de humildad y de agradecimiento por la tarea encomendada de ser padres o maestros, y soportar los sucesivos desprendimientos como parte del proceso evolutivo.

Al final de este septenio, si ha podido crecer, el joven puede comenzar a darse respuesta a estas preguntas: ¿quién soy?, ¿qué quiero?, ¿de qué soy capaz? En caso contrario, puede quedar sumido en la confusión, la ilusión y la fantasía, y no sentirse con fuerzas para salir al mundo. Entonces le cuesta tomar decisiones, establecer relaciones de pareja. Está muy polarizado y se obsesiona con un tema. El hecho de que no haya tomado la vida puede perpetuar un niño grande o un adolescente cristalizado.

En el cuadro 1 se recogen una serie de indicadores que pueden darnos la pauta de la madurez o inmadurez del joven.

Cuadro 1. Indicadores de identidad y de difusión de la identidad

INDICADORES DE IDENTIDAD	INDICADORES DE FUSIÓN DE LA IDENTIDAD
▪ Congruencia acción/pensamiento. ▪ Confianza en las propias capacidades. ▪ Capacidad para tomar decisiones sobre su futuro (proyectos personales, intereses, estudios, profesión). ▪ Satisfacción con el propio cuerpo. ▪ Indicios de concreciones de relaciones personales, primeras relaciones de pareja.	▪ Dificultad para establecer relaciones personales. ▪ Relaciones estereotipadas. ▪ Aislamiento. ▪ Poca confianza en sus posibilidades de éxito. ▪ Dificultad para planificar y anticipar su futuro.

▪ Capacidad crítica. ▪ Capacidad de adaptación social. ▪ Aceptación de las posibilidades y limitaciones del entorno social. ▪ Habilidades sociales, escuchar, pedir ayuda, saber argumentar. ▪ Aceptación de las crisis, del no saber, de la incertidumbre. ▪ Identidad del rol sexual, comportamientos sociales esperados, ser chico o chica.	▪ Poca conciencia del sentido del tiempo. ▪ Dificultad para aplicar sus recursos. ▪ Dificultad de concentración. ▪ Obsesión por un tema y exclusión del resto de aspectos. ▪ Comportamientos gregarios. ▪ Rechazo persistente de cualquier modelo ofrecido por los adultos. ▪ Hostilidad. ▪ Dependencia.

Las etapas de la vida y los afectos

Crecer y madurar de una forma sana quiere decir haber llenado los depósitos de amor propios de cada etapa (cuadro 2) y dar aquello que hemos recibido a quien corresponde en cada momento de nuestra vida.

Cuadro 2. El amor necesario en cada etapa de la vida (Gray, 2002)

PERÍODO	AMOR NECESARIO
0-7 años	Amor de los padres.
7-14 años	Familia más amplia.
14-21 años	Iguales.
21-28 años	Autoestima: ¿quién soy?, ¿qué quiero?, ¿de qué soy capaz?
28-35 años	Relaciones, romanticismo.
35-42 años	Alguien que nos necesita: hijos, otros.
42-49 años	Dedicación a la sociedad.
49-56 años	Dedicación al mundo.
56 en adelante	Deseo de servir a la humanidad, espiritualidad.

Actividades para trabajar en tutoría la dimensión intrapsíquica

Las siguientes propuestas nos pueden ayudar a ver y situar cómo vive cada alumno la etapa que le toca vivir y nos aportan información de cómo ha vivido. En la adolescencia es muy importante poder hacer el duelo de la infancia, dándole el lugar que se merece.

Homenaje al niño o la niña que llevamos dentro

Objetivo

Rescatar los aprendizajes y vivencias de las etapas ya vividas, darles un lugar para poder dar el salto a la siguiente etapa adolescente.

Desarrollo de la actividad

Actividad individual

Cada alumno dedicará un rato a recordar la propia infancia: cómo le llamaban, si se ha cambiado el nombre, etc. Hecho esto, deberá pronunciar su nombre.

Después, con la mano en el corazón y los ojos cerrados, recordará la casa de cuando era pequeño (0 a 7 años). Deberá imaginar un espejo en la entrada y en éste reflejado su rostro a esta edad. Tendrá que entrar en el espejo y dejarse llevar por los recuerdos... Deberá seguir observando las imágenes, las escenas que le vienen al pensamiento y preguntarse qué siente ese niño del espejo, cómo mira el mundo. Después, se planteará qué le diría ahora. El alumno observará qué es lo que aprendió, qué quiere conservar. Tras la imagen de ese niño o esa niña deberá colocar al padre y a la madre. Ellos fueron los que le dieron la vida y tanto si aún viven como si no siempre estarán con él, forman parte de su vida. Observará entonces si cambia algo al poner a los padres detrás.

Les dejamos así unos cinco minutos y después les pedimos que vuelvan a la edad actual.

Puesta en común

Observar las emociones que se despiertan y hacer una contención; si alguien comenta un acontecimiento triste, le damos un lugar, nos cogemos todos de las manos y respiramos.

Acabamos la actividad dando las gracias por todo lo que aprendimos en nuestra infancia.

La máquina del tiempo

Objetivo

Observar la propia evolución en el tiempo, cómo se representan los alumnos y alumnas el pasado, el presente y el futuro.

Desarrollo de la actividad

Los alumnos y alumnas imaginarán la pantalla de un ordenador. En ella se abrirán tres ventanas. Una es el pasado, otra el presente y la tercera el futuro. Ahora, en cada una de ellas imaginarán que se proyectan unas imágenes. Deberán entonces dar respuesta a estos interrogantes: «¿Qué imagen te viene del pasado? ¿Qué imagen te llega del presente? ¿Y del futuro? ¿Cómo te ves? ¿Qué encuentras a faltar? ¿Qué color predomina en cada ventana? ¿Dónde te gusta más mirar? ¿Dónde te cuesta mirar? ¿Cómo te sientes?».

Pasado	Presente	Futuro

- Antes de dibujar o escribir, se pide al alumnado que permanezca un momento con los ojos cerrados buscando estas imágenes.
- Después se hace una puesta en común de lo que se ha descubierto.
- Conviene estar atento a lo que sucede, pues hay alumnos que conectan con situaciones tristes, pérdidas, abandonos, muertes, etc. Es importante dejar que lo expresen, si así lo desean. Si alguien se emociona, se le dice que respire, que se tome su tiempo para digerir lo que sucede, que todo forma parte de su vida y que a pesar de todo está aquí, y que no está solo, el grupo hace la contención.

2. La aplicación al contexto educativo de las dimensiones que se desarrollan en este apartado son conceptos que utiliza Angélica Olvera en los Módulos de Formación en Pedagogía Sistémica (véase Olvera, 2003-2007).

4

Soluciones sistémicas para los trastornos de conducta y de aprendizaje

Todos sabemos que muchos alumnos y alumnas presentan síntomas que nos indican que algo no va bien: fracaso escolar, desmotivación, conductas agresivas. Entonces, tanto los padres como los maestros se preguntan qué ocurre, por qué y quién tiene la culpa. Con frecuencia, hay un intercambio de culpas y el problema persiste.

La psicopatología clásica y el pensamiento lineal se han centrado mucho en el problema, en el individuo que lo tiene, aislándolo del contexto al que pertenece. Así, se etiqueta al niño, se le suministra una medicación o se le recomienda un tratamiento psicológico. En la escuela solemos hacer lo mismo, se trata de cambiar una conducta, sin ir demasiado al fondo de qué lo está provocando.

Implicaciones sistémicas

Desde la perspectiva que nos llega de la mano de Bert Hellinger y que ahora aplicamos a la educación, podemos ir un poco más allá y preguntarnos *cuál es la finalidad positiva del niño en aquello que hace.* Entonces, nuestra mirada cambia, nos abrimos a algo mucho más grande, miramos a su contexto, al niño integrado en una familia, y en lugar de percibirlo como el malo de la película o la pobre víctima podemos suponer que su síntoma tiene algún sentido, está compensando algo de su sistema, es por lealtad. A partir de aquí nuestra mirada nos lleva a buscar *cuál es su intención* y desaparece la culpabilización. Nos estamos moviendo en un nivel inconsciente y las apariencias y creencias pueden ser totalmente contrarias. Por ejemplo, un niño hiperactivo puede con su síntoma estar tratando de que la madre que tiene depresión no «se vaya».

Los niños muestran sus síntomas a la familia y a la escuela, y si los maestros podemos ampliar un poco más nuestra mirada nos resultará más fácil encaminarnos hacia la solución.

Ejemplificaciones de implicaciones sistémicas:

La llave que contenía el llavero

Una alumna de segundo de ESo presentaba muchos problemas de conducta y un bajo rendimiento, motivo por el cual fue derivada por la tutora al departamento de psicopedagogía.

La actitud de la alumna era y constantemente llamaba la atención.

El primer día que la vi la notaba muy dispersa. Jugaba con un llavero de madera que llevaba en la mano. No me escuchaba, y no sabía cómo conectar con ella. Se movía mucho y me puse a observar sus manos y su llavero. Cuando me contestaba hacía ruidos con el llavero sobre la mesa. De repente le dije: «Tienes un llavero muy bonito». Entonces me miró a los ojos y me dijo: «Lo ha hecho mi padre». Le pregunté si su padre se dedicaba a la artesanía y me respondió: «No, bueno sí, él está en la cárcel y allí hace cosas así, pero no lo digas, aquí nadie lo sabe».

Sentí que el llavero me estaba dando la clave de lo que le ocurría. La joven me estaba presentando a su padre, lo estaba incluyendo, lo llevaba a la escuela y además le era muy fiel realizando conductas punitivas constantemente. A continuación me explicó su historia. Sus padres estaban separados y ella hacía años que no visitaba a su padre. Me dijo que tenía muchas ganas de verle pero que su madre no la quería llevar. Le propuse que le escribiera una carta si quería y que yo hablaría con su madre explicándole cómo estaba afectando a su rendimiento académico y a su conducta lo que estaba viviendo, y que buscaríamos una solución. Se le iluminó la cara. Sentí que me había hecho depositaria de su secreto y que estaba muy agradecida. También le hice ver cuál estaba siendo su comportamiento.

A los pocos días cité a la madre, que vino muy dispuesta a colaborar. Estaba muy preocupada por la conducta de su hija. Al explicarle los hechos, me dijo: «Ya me contó lo que había hablado contigo y su hermano la acompañará a ver a su padre este viernes. Entiendo que para ella es muy duro todo esto y me parece bien que vaya a verlo, al fin y al cabo es su padre».

Expliqué a la madre que no era en absoluto mi intención entrometerme en cuestiones familiares, pero que para su hija era de vital importancia restablecer la relación con el padre; que le permitiera hacerlo, que era algo que pesaba mucho en ella y que, posiblemente, era un factor que no le permitía centrarse ni estudiar.

A partir de aquel momento, la alumna, cada vez que me veía, ya fuera en el pasillo o cuando la citaba, me hablaba de su padre, de cuando iba a verlo, de que pronto saldría de la prisión. Empezó a explicarlo a sus amigas, a la tutora, a la directora. nos fue presentando a su padre a todos. Era como una obsesión, no hablaba de otra cosa. Le producía un gran bienestar.

En una de las entrevistas siguientes le dije: «Ahora tu padre ya está a tu lado; ya le conocemos y aquí tiene un lugar. Seguro que él estará muy contento si

estudias y te sacas la ESO, ya lo verás, pregúntaselo».

Poco a poco la alumna se fue calmando. Siguió los estudios en un grupo de adaptación; recibió mucha ayuda pero finalmente se sacó la ESO.

Un caso de déficit de atención: «Mi niño es mis manos y mis pies»

Este alumno de segundo de ESO presentaba unos síntomas de hiperactividad, de despiste, y como consecuencia apenas aprobaba alguna asignatura. Me fue derivado por la tutora y cuando le pregunté por qué estaba tan nervioso se quedó en silencio, quieto, se le humedecieron los ojos y me contestó: «Cuando estoy aquí, siempre tengo miedo de que le pase algo a mi madre».

Me contó que su madre tenía una enfermedad -fibromialgia- y que casi no podía andar.

Con la ayuda de unos muñecos, le pedí que me situara a los miembros de su familia: padre, madre, hermano mayor y él. Con este juego trataba de ver dónde se situaba. Mientras lo hacía dijo: «yo siempre con mi madre, por ella daría la vida». Y se situó a su lado, como si la rodeara con el brazo.

Le dije: «Entiendo por qué no puedes estudiar, esto te pesa más».

Después de la sesión con el niño, hablé por teléfono con la madre. Le costaba mucho desplazarse al centro debido a su enfermedad, pero le dije que era importante que habláramos de su hijo. Enseguida me pidió que le diera una hora y que vendría, su marido no podía porque trabajaba hasta muy tarde.

En la entrevista con la madre vi a una señora enferma, casi no podía moverse, pero una mujer con mucha fuerza en la mirada, y así se lo expresé. Le pregunté qué opinaba de los problemas de su hijo con el aprendizaje. Dijo estar muy preocupada, sabía que su niño era muy listo pero no se concentraba, siempre estaba muy nervioso.

Le saqué los muñequitos y le mostré dónde se colocaba su hijo y dijo: «Mi niño es muy bueno, es mis manos y mis pies». Le dije que eso para un niño era una carga demasiado pesada y que así él no podía estudiar y que el niño necesitaba ser sostenido.

Se emocionó... Permaneció unos segundos en silencio y luego me dijo que nadie le había dicho esto. Me dio las gracias y me dijo que ella quería lo mejor para su hijo; que haría lo que hiciera falta para que él no llevara esa carga. Le pregunté quién la ayudaba, si tenía ayuda suficiente desde el punto de vista material. Me dijo que su marido y su hijo mayor hacían lo que podían, que también iba al psicólogo.

Yo sentí que no tenía que decirle nada más. La madre había entendido perfectamente de qué carga le estaba hablando. Me comentó que se iban a organizar.

Al acabar la entrevista con la madre, llamé al alumno. Al entrar abrazó a su

madre. Nos miramos todos y yo le dije al niño: «Tu madre y yo hemos hablado de ti y he visto que sí, tu madre está enferma, pero tiene una fuerza increíble; ella y tu padre te sostienen, deja que ellos resuelvan esto, ellos lo llevan». Él niño sonrió y suspiró mirando a su madre.

A raíz de esta intervención, este alumno mejoró notablemente en los estudios. En la actualidad cursa cuarto de ESO en un grupo de refuerzo y aunque lleva un cierto retraso, se esfuerza y trabaja.

Con la madre hablo periódicamente por teléfono acerca de la evolución de su hijo, está muy contenta.

A raíz de estos dos ejemplos, podemos preguntarnos qué necesitan los niños para desprenderse de estas implicaciones familiares y para quedar un poco más «libres».

He aquí algunas consideraciones que se pueden tener en cuenta en este sentido:

- *Los niños necesitan de ambos padres;* si una madre no mira con buenos ojos al padre de su hijo o hija le está diciendo de algún modo que no sea como él. Eso creará síntomas, ya que la criatura siente como una traición querer al padre. Y como no quiere traicionar a nadie lo querrá de una forma indirecta, se hará como él, por ejemplo. Será leal a los dos siempre. Un niño sólo puede estar tranquilo, en paz y sentirse completo si ha «tomado» a ambos padres en su corazón y tiene permiso para hacerlo. De lo contrario sufre una guerra interna que le provocará mucho malestar y todo tipo de síntomas. Eso seguramente afectará a su aprendizaje. Si él soporta la guerra no resuelta de los padres, le pesará tanto que no podrá mirar hacia delante ni aprender.
- *Los padres tienen que hacer de padres, no de amigos.* Los padres están en una jerarquía y no pueden ser amigos de los hijos ni cargarles con sus problemas. Una niña me explicó en una ocasión que los sábados no salía de casa porque su madre estaba muy sola desde que se había separado del padre y que le explicaba todos sus problemas, y que ella estaba muy triste por su madre y no sabía cómo ayudarla. Le comenté entonces que no me extrañaba que se sintiera mal; que no le correspondía a ella ayudarla; que era una carga demasiado grande para ella y que era su madre la mayor y debía hacerse cargo de lo que le ocurría y pedir ayuda a su familia, padres, hermanos, amigos o profesionales si era necesario. Al comentarlo con la madre también se dio cuenta de la situación y expresando que quería lo mejor para su hija le dijo: «Esto es cosa mía». La niña se tranquilizó y sonrió, poco a poco mejoró la situación. Sencillamente se hizo consciente una situación y las fuerzas sanadoras de la familia se pusieron en marcha.
- *Los hijos han de ocupar el lugar de hijo o de hija.* En muchos casos, si los padres no están en el lugar de los padres, tampoco los hijos ocupan el de los hijos. Entonces hacen de madres y padres de sus padres. Así, les dan órdenes, los tiranizan. en definitiva, tienen con ellos posturas muy arrogantes. Lo que deben hacer es situarse en línea con los hermanos y tienen que saber si hay otros

hermanos vivos o abortados, para saber el lugar que les corresponde. Marianne Franke (2004) propone que algo tan sencillo como sentarse en orden a la mesa cuando comemos puede ser muy pacificador.

Pautas de actuación sistémicas en la escuela

En la escuela es necesario disponer de unos criterios de actuación comunes en caso de conflictos en el aula o ante las problemáticas que pueda plantear el alumnado. Veamos cuáles pueden ser esos criterios en relación con algunos conflictos.

Abusos, maltratos, intimidaciones

En la violencia subyace una larga historia de dolor, amenazas, falta de límites, etc. La violencia no es más que la punta del iceberg, la continuación de una larga cadena. Es una pauta de relación fruto de muchos desórdenes previos. Agresor y víctima forman parte de un círculo vicioso, por tanto nunca podemos mirar y actuar únicamente en relación con una de las partes, castigando solamente al agresor.

Para abordar esta problemática debemos tener una mirada amplia y sistémica, no tomar partido de entrada, ya que a veces la víctima antes ha sido agresor, y el agresor antes ha sido víctima. Como ya se ha dicho, un círculo vicioso, un círculo en el que todos quedan atrapados.

Se ha demostrado en diversas investigaciones que el acoso escolar cuaja más en ambientes en los que el profesorado interactúa poco con el alumnado, donde no se interviene bajo el manido argumento de «eso es cosa de niños». Pues bien, la presencia de un adulto que se implique es fundamental para frenar este tipo de actuaciones y resolverlas. La mayoría de las veces las raíces de la violencia están en otros ámbitos previos.

Como dice Rojas Marcos (1996):

Las semillas de la violencia se siembran en los primeros años de vida, se cultivan y se desarrollan durante la infancia y comienzan a dar sus frutos malignos durante la adolescencia.

Estrategias de intervención

Familia-escuela

- *Objetivo:* Establecer criterios comunes de actuación conjunta y tomar decisiones.
- *Cómo hacerlo:* En la reunión de principio de curso se dice a los padres que si sospechan o ven cualquier anomalía en su hijo o hija, si el niño o la niña no quiere ir a la escuela, si cada vez lo ven más triste, si el niño les dice que alguien se mete con él. lo comuniquen a la escuela y no hagan caso de ninguna amenaza, venga de quien venga, y que no actúen por su cuenta. De este modo se establece desde el principio un puente y una base conjunta para enfrontar el tema.

Con la víctima

El alumno o la alumna que ha sido o es víctima de maltrato debe sentir que su tutor o tutora es capaz de:

- *Hablar con su familia* para tener información de su contexto, de su historia y para establecer criterios comunes de actuación.
- *Proteger*. Significa ofrecer un contexto, un ambiente donde se le respete, se cuide de él y se le proteja. Quiere decir reconocer que es víctima de una situación injusta.
- *Contener*. Significa calmar el dolor, el miedo, el estrés, movilizar los recursos internos y hacerle sentir el apoyo externo.
- *Desculpabilizar*. En muchos casos, la víctima se siente culpable o se avergüenza por lo que le está sucediendo y a menudo se cree responsable («Es que no me sé defender», «No le caigo bien a nadie».) y muchos intentan gustar al agresor, hacer lo que él le dice, darle dinero, ya que creen que así se lo ganarán, y eso es un círculo vicioso interminable.
- *Elaborar e integrar*. Quiere decir acompañar a los niños y niñas a en tender lo que está ocurriendo, a encontrarle un sentido, una explicación. Quiere decir explicarles qué son los abusos, cuáles son las dinámicas de los agresores y las de un grupo. Es posible conseguirlo mediante el pensamiento simbólico. El niño o la niña ha de encontrar un sentido a lo que ha vivido, aunque sea denigrante y doloroso.
- *Darle recursos sobre cómo actuar*. Aumentar su autoestima, ya que a menudo son niños con pocas competencias relacionales y sobreprotegidos en su casa. Hay que mirarlo con toda la amplitud, no ver en la criatura únicamente una víctima; se trata de que se desiden tifique de este lugar. Hay que decirle al niño que no está solo, que lo vemos con toda la fuerza que posee y todo lo que es, y que lo vemos con todo lo que lleva consigo. Compadecerse de alguien lo vuelve más débil, hay que evitarlo.
- *Quién*. En primer lugar el tutor o la tutora, en colaboración con la fa milia y, si es necesario, el psicopedagogo u otros profesionales terapeutas, dependiendo de la gravedad del caso. Aquí es muy importante la coordinación y que todos los implicados apliquen los mismos criterios.

Con el agresor

Protegerlo de su violencia a él y a los demás: «No permitiremos que hagas daño a nadie de la clase ni de la escuela».

- *Quién*. Primero el tutor o la tutora, el jefe de estudios, vía sancionadora según el reglamento de régimen interno y después vía reeducador o psicopedagogo.

Habrá que llamar a la familia del agresor y establecer pactos y actuaciones conjuntos.

- *Cómo:*
  - En muchos casos, se niegan los hechos y no se es consciente de lo que se está

haciendo mal. Hay que preguntar al agresor por qué se comporta así.

- En general, se trata de niños y niñas con poca capacidad de reflexión y empatía, niños que siempre se justifican. Hay que hacer que miren a la víctima, que vean el dolor del otro.
- El diálogo con el agresor debe permitirnos conocer si, a su vez, ha sido maltratado en alguna ocasión. Suelen echar siempre la culpa de todo a los demás.

. *Para qué sirve esta actuación:*

Cuando se plantea al agresor este interrogante, suele decir que es para que lo respeten, porque así es valorado, o sencillamente que es divertido.

- Hay que decirle que su necesidad de ser respetado es legítima, pero no la forma de conseguirlo.
- Debemos conseguir que cuestione su manera de hacer, pero legitimamos una necesidad viendo de dónde viene.
- Se trata de entablar un diálogo, de manera que el agresor sienta que alguien le escucha, que no sólo lo condena. Como con la víctima, se trata de verlo como una persona y que se desidentifique del lugar de agresor.
- Hay que dejarle claro que si quiere puede aprender otras maneras de hacerse respetar y que podemos ayudarle a que encuentre su lugar; debemos insistir en que su actitud actual es inadmisible y, por tanto, sólo le traerá problemas.
- Las vías de inclusión son las óptimas: «Tú formas parte de nosotros». No se trata de buscar al culpable y ya está. Eso resulta de escasa utilidad, ya que si se le expulsa del grupo otro se pondrá en su lugar y hará lo mismo que él hacía.
- Asimismo, hay algo que hay que vigilar especialmente: no permitir la venganza, ya que es muy posible que una víctima se convierta en agresor. La venganza en la historia ha hecho correr mucha sangre.

Con el grupo-clase

. *Objetivos:*

- Sensibilizar al alumnado sobre este tema.
- Identificar los roles de las personas involucradas: agresor, víctima, esclavos, cómplices, etc.
- Facilitar las herramientas, las habilidades sociales y relacionales, y formas de actuación.

. *Quién:*

- El tutor o tutora de grupo, individual, profesor de créditos de educación emocional, todo el profesorado.

. *Cómo:*

- Hablar sobre el tema, algo que sucede a escondidas es comentado claramente.
- Con una finalidad preventiva, a principio de curso comentar, como tutores, que no permitiremos que nadie domine o abuse de ningún alumno; todos son iguales y todos tienen su lugar.
- Hablar de cuáles son sus derechos y deberes, y desmitificar algunas actuaciones.

- Trabajar con supuestos, con situaciones lejanas a la dinámica de la clase.
- Inventar escenas y posibles soluciones. Empatizan en todos los papeles. De este modo les proporcionamos recursos y herramientas. Las víctimas se sienten apoyadas y los agresores identificados, y al sentir la presencia de un adulto que mira sus acciones pierden fuerza, les damos la oportunidad de modificar su comportamiento y de satisfacer sus necesidades de otra manera, formando parte del grupo.

Pautas de actuación en temas de muerte o de enfermedades graves

En nuestra cultura, el tema de la muerte es un tabú y a menudo los maestros asisten a situaciones de pérdida y duelo que viven sus alumnos sin saber cómo afrontarlas o cuál debe ser su papel.

Perder a un ser querido es una de las situaciones más dolorosas que puede experimentar el ser humano. A menudo provocan estados emocionales muy perturbadores y pueden llegar incluso a paralizar nuestra vida de una forma profunda si no elaboramos este duelo.

Eso supone todo un proceso interno, quiere decir tiempo de digestión y también unos rituales, unas formas de actuar individualmente o en grupo que nos ayuden a llevarlo mejor.

En todas las culturas existen rituales para hacer el acompañamiento cuando alguien ha muerto. Estos rituales tienen dos finalidades: honrar a la persona desaparecida y acompañar en el duelo a sus parientes y amigos. Debemos ser muy respetuosos con estos rituales propios de cada cultura; es el camino que ellos han encontrado para elaborar el duelo, fruto de su historia. No existe un ritual mejor que otro, son diferentes y encuentran su sentido en cada contexto.

Así pues, lo primero que debemos hacer es *participar en los rituales,* sentir el dolor de forma colectiva. En un entierro, por ejemplo, el dolor es sostenido por todo el grupo de personas que allí se ha congregado y lo hacen más soportable. *Sentir dolor juntos es un recurso que nos ayuda, es sanador y nos da fuerza.*

No nos ayuda mucho encerrarnos en nuestro dolor o aislarnos de los demás. Nuestro dolor no es único. Después ya haremos nuestro proceso interno y éste sí que es único, ya que dependerá de la fuerza y la importancia de nuestro vínculo con la persona desaparecida.

Se trata, por tanto, de *poder expresar lo que sentimos a otras personas cercanas,* no hacer de ello un tabú o algo de lo que no se puede hablar. Eso nos ayuda a drenar nuestros sentimientos y emociones.

No debemos sorprendernos de lo que sentimos. En un duelo no sólo sentimos pena o tristeza, podemos sentir también muchas otras emociones: rabia, culpa, desesperación. Debemos dejarnos sentir lo que sea. Por ejemplo, si muere alguien con quien estábamos enfadados, puede causarnos muchos sentimientos de culpa.

Éste suele ser el proceso que sigue el duelo:

1. Rabia o enfado con el destino porque se ha llevado a aquella persona.

2. Pena o tristeza porque lo encontramos a faltar.
3. Asumimos su pérdida y le asignamos un sitio en nuestro corazón para siempre, es la única manera de mantenerlo vivo.
4. Las personas desaparecidas han marchado de su forma física, pero siempre formarán parte de nuestra vida y es por tanto absolutamente necesario honrar y agradecer todo lo que compartimos, aquel vínculo que era externo ahora se ha convertido en un vínculo interno únicamente.
5. Con el tiempo, los sentimientos se van serenando y ya no nos invaden, tienen un lugar en nuestro recuerdo.

Estrategias de intervención

- Escribir una carta, un poema, etc. a la persona fallecida.
- Imaginar lo que te contestaría: escribir también la carta de respuesta.
- Contactar con la emoción que emerge de este diálogo y dibujar tu corazón y una habitación en él donde colocas un símbolo que para ti representa a esta persona.
- Darte permiso para mantener diálogos internos con aquella persona, pedirle consejo, ayuda, fuerza. seguro que obtendrás respuestas.
- Representar una escena en la que colocamos un personaje, la muerte. Bajamos la cabeza, honrándola y teniéndole mucho respeto, siempre nos acompaña a todos y forma parte de nuestra vida. Es necesario que le demos un lugar a nuestro lado, eso nos ayudará a aprovechar más la vida.
- La muerte no debe darnos miedo, pero sí mucho respeto. La muerte es algo muy grande, y se escapa a nuestro control; debemos honrarla igual que a la vida.

Ejemplo de pautas de actuación ante la muerte de un ser querido:

Una maestra se plantea cómo tratar el tema de la muerte de la madre de un niño de tres años

Cómo actuar

- En primer lugar, debemos saber cómo está llevando la familia este tema: qué información han dado al niño, cómo ha sido el proceso, y escuchar qué nos piden que hagamos.
- En segundo lugar, debemos observar cómo vive el proceso la criatura, si quiere hablar de ello, si nos hace alguna petición al respecto. Hay que observar y partir de la necesidad del niño. Debemos partir siempre de los hechos, de los fenómenos, no de suposiciones.

Nuestra actitud ha de ser de respeto y de empatía; él ha de saber que miramos su dolor con respeto.

«Aquí tu dolor también tiene su lugar», es lo que debemos transmitir al niño.

Por tanto, no se trata de negar o de hacer algo para que hable de lo que está experimentando. Facilitemos que pueda hablar de ello, que lo pueda expresar si ése es su deseo.

No tenemos que pensar qué haremos, sólo debemos abrirnos a la percepción de lo que le está sucediendo. Si no quiere hablar, lo respetaremos.

Si el niño nos pide ayuda, podemos hacer lo siguiente:

- Dibujar un corazón, con habitaciones: «Tu madre estará siempre en tu corazón. Ella siempre vivirá dentro de ti». «Yo te miro con lo que tú eres».
- Hacer rituales.
- Trabajar con los muñecos, poner a toda la familia y ver cómo se posiciona el niño con respecto a la madre. Es muy difícil simbolizar la muerte, hay que dar un lugar a la persona muerta. Observar cuáles son los sentimientos de la criatura. Quizá esté enfadado, triste. hay que dejar que drene sus sentimientos.

El objetivo que debemos perseguir con nuestra actuación es permitir al niño que restablezca un diálogo interno con su madre. El resto ya lo hará él y su sistema. Nosotros debemos retirarnos y resistirnos a la tentación de «adoptarlo» y ocupar el lugar de la madre y mirarlo con pena. Debemos mirarlo como a los otros niños, con un padre y una madre detrás de él, eso lo dignifica. A partir de aquí, como maestros, le podemos dar todo el afecto del mundo y él podrá recibirlo si nosotros estamos en el lugar que nos corresponde. Con toda seguridad, nuestra atención y apoyo le harán un gran bien.

5

La pedagogía sistémica, una educación centrada en los vínculos

Contextualizar a nuestros alumnos y alumnas y todos aquellos elementos que participan del acto educativo supone poner la mirada en la red de vínculos e interacciones que se dan en el entorno educativo, para definir cuál es el lugar de cada uno y su función.

Cada persona establece un entramado de vínculos con los sistemas a los que pertenece: familia, cultura, país, escuela, amigos, etc.

Nos construimos en función de cómo establecemos los vínculos. Estos vínculos nos aseguran la pertenencia y un lazo seguro con los demás. Son la base del desarrollo de la empatía y de la seguridad de una persona y, por tanto, influyen en gran medida en nuestra forma de estar en el mundo, al tiempo que dan sentido a nuestra existencia.

¿Qué son los vínculos?

Los vínculos son el tejido que une a los miembros de un sistema humano y la materia prima de los vínculos es el amor. El amor que nace del vínculo es una fuerza profunda que actúa inconscientemente y que une a todas las personas que forman parte de un sistema relacional, tanto si están vivos como si están muertos; actúa siempre, tanto si los reconocemos como si no, si nos gusta como si no es de nuestro agrado. Viene a ser el combustible, la energía fundamental que reúne y ordena aquello que tiende a dispersarse en la individuación. Junto a este amor generado en el vínculo, actúa la fuerza de solución o desprendimiento, que fomenta la individuación y permite que lo vinculado se diferencie y avance por sus propios cauces. Así como el árbol genera y reúne sus frutos en sus ramas, a la vez los frutos tienen unas semillas que se dispersan y formarán nuevos árboles, dando paso a nuevas vidas. Lo viejo deja paso a lo nuevo.

La mayoría de los problemas se desarrollan allá donde nosotros permanecemos atados en el amor que nace del vínculo. Y la mayoría de las soluciones suponen un desprendernos de personas vinculadas a nosotros, de su destino y de aquello que otros tienen que asumir como responsabilidad.

La misma agua
nos sacia y nos ahoga,
nos sostiene y nos sepulta. (Bert Hellinger, 2004)

Conciencia y vinculación

Siempre que entramos en una relación nos vemos dirigidos por un sentido interior que reacciona automáticamente si hacemos algo que podría dañarla. Existe una especie de órgano interno para el comportamiento sistémico que contribuye a mantener el equilibrio. Sabemos qué hay que hacer para que nuestra familia nos acepte. Si nos salimos del equilibrio, bienestar, sentimos culpa y malestar. A este órgano le llamamos *conciencia.* La conciencia nos ata al grupo para nuestra supervivencia; independientemente de cuáles son las condiciones que éste nos imponga, la conciencia está al servicio del sistema.

Para la conciencia, la vinculación con el grupo de origen tiene prioridad ante cualquier otra razón y cualquier otra moral; así, experimentamos la inocencia en la vinculación como felicidad profunda y vivimos la culpa respecto a la vinculación como la culpa más grande, y sus consecuencias como el peor de los castigos. Esta conciencia sirve a todo el sistema, todos están incluidos, más allá de toda moral, por su fuerza, un miembro ocupa el lugar del otro, no permite la exclusión.

Bert Hellinger (2001) denomina *amor ciego* a la fuerza que surge del vínculo inconsciente entre los miembros de un sistema y que actúa para compensar un desorden, una muerte, un hecho traumático o una exclusión. Es un amor omnipotente e infantil. Es, por ejemplo, el que lleva a ocupar el lugar del padre si no está, o el de un hermanito muerto para compensar la tristeza de la madre. Hellinger nos habla asimismo de un *amor sano,* aquel que ve el resultado del orden, de la reconciliación y de llevar a todos los miembros del sistema en el corazón tal como son. Es el amor que permite que cada uno encuentre su lugar y pueda desarrollar su proyecto de vida de una manera más armónica y sostenible.

Por último, aquello que nos permite sustraernos a la presión de ambas conciencias es lo que él denomina *movimientos del alma,* esto es, cuando nos desligamos de la obligación impuesta por ambas conciencias, respetándolas en un nivel más alto que antes, algo en nosotros se pone en marcha, un movimiento que conduce a soluciones que sobrepasan en mucho aquello que nuestras conciencias nos permiten y nos exigen.

Cuando un maestro puede abrirse al contexto familiar de sus alumnos sin juzgar a los padres, mas allá de las conductas, se abre a un contexto más grande, del que forman parte tanto lo cercano como lo diverso. Es entonces cuando se inician los movimientos del alma y puede tener lugar algo que parecía imposible y reconciliar aquello que antes parecía irreconciliable. Y ello sólo lo conseguirá el docente si puede desprenderse de la conciencia de su sistema por un momento.

El alma

Dice Hellinger (2001): «Mi imagen del alma es que es grande y que nosotros no

tenemos una alma, sino que estamos en un alma, que participamos en ella». Esta gran alma abarca tanto a los vivos como a los muertos. Observamos que los seres vivos se encuentran vinculados y controlados por una fuerza que los supera. Es una fuerza sabia, pero no se limita a este ser viviente en concreto, controla su nacimiento, su fertilidad, su decadencia y su muerte. Lo llamamos alma, pero a veces, dándole un nombre, nos sustraemos a ella. Son más poderosos sus efectos si renunciamos a cualquier denominación.

Vínculo y desprendimiento

La noción de *vínculo* se relaciona con la de desprendimiento. La capacidad de vincularse de una persona es directamente proporcional a la capacidad de soportar el dolor que puede suponer perder al ser amado. Cuando me vinculo sé que me puede doler. Tolerar el dolor sería salir de la infancia. La madurez es directamente proporcional a las despedidas logradas.

Vínculos fundantes en los sistemas humanos

Los vínculos con el sistema de origen son duraderos y permanentes. La familia comienza con la relación de un hombre y una mujer. El hijo es como una prenda tejida de dos hilos diferentes. Hay una dificultad, vienen de fa milias distintas, detrás de cada uno están sus padres, abuelos, etc. con todo lo que llevan. El portal por donde nos llega la vida es un padre y una madre, por lo que podemos decir que los vínculos fundantes se establecen entre el hijo y sus padres. El tipo de vinculación y lugar que haya tomado cada uno es el resultado de sus destinos y tendrá consecuencias trascendentes en sus vidas.

Un niño nace en un sistema determinado y entra a formar parte de una estructura y una organización de vínculos que se van introyectando y construyen su mundo interno, el lugar y la forma de estar en el mundo. Estos procesos son inconscientes y van elaborando el mapa interno de una persona, un mapa que contiene toda la información de su sistema, como un troquel que marcará su destino y que transferirá a otros sistemas y a las relaciones que establezca.

Tenemos una representación e imagen interna de cómo es el vínculo con nuestros padres, nuestros hermanos, entre los padres, de ellos con sus padres, con sus hermanos, entre los hombres, entre las mujeres... y todo ello va definiendo los matices y colores de nuestro tapiz. En cada familia, por ejemplo, hay una manera de ser hombre o mujer, y eso lo sabemos de forma inconsciente, y nos hacemos conscientes cuando llevamos a una nueva pareja, pues sabemos si encajará o no con el estilo emocional de nuestra familia. Los vínculos se basan en hechos, es una relación particular entre unas personas y de ello deriva una pauta de conducta que tiende a repetirse automáticamente, tanto en la relación interna como externa.

Tipos de vínculos

Vínculos familiares

Estos vínculos son los de sangre y perduran toda la vida. Estén los miembros vivos o muertos, ocupan un lugar en el sistema.

Así pues, podemos hablar de vínculos de sangre:

- Entre los hijos y los padres.
- Entre los hermanos.
- Entre aquellos que hicieron sitio para que otros entraran (abortos, antiguas parejas, etc.).
- Entre la pareja.
- Entre los padres y los hijos.
- Entre abuelos, hermanos de los padres.
- Etc.

Vínculos sexuales

Durante años se ha minimizado la importancia de las relaciones sexuales, como si no pasara nada. Una relación sexual es una danza entre la vida y la muerte, ya que hay la posibilidad de que nazca un hijo y, por tanto, se genera un vínculo que tiene consecuencias.

Entre violador y violada se crea también un vínculo que puede generar graves implicaciones en las siguientes generaciones.

Vínculos de muerte

De acuerdo con Hellinger, existen unos vínculos muy potentes que se perpetúan en las familias a través de varias generaciones. Así, los actos violentos (asesinatos, violaciones, robos) o las traiciones conllevan en los descendientes implicaciones muy poderosas, tanto en la familia del agresor como en la de la víctima. El efecto de esos actos violentos, entre los que se cuentan las guerras y el terrorismo, perdura a lo largo de las generaciones, por ello se hace tan difícil la reconciliación.

Estos vínculos se establecen en virtud de circunstancias diversas: el asesinato de una persona (asesino y víctima), una persona que sufre un destino difícil por culpa de otra, una traición, alguien que es salvado por otra persona...

Vínculos afectivos

Estos vínculos son muy importantes para clarificar la identidad de una persona y su pertenencia a una comunidad social. A menudo, sostienen a las personas y les dan un sentido de pertenencia más allá de la familia y tiene efectos muy positivos para sentirse parte de una red. Es muy positivo que los niños, además de vincularse con su familia, participen en actos o actividades de su comunidad. La pertenencia a una comunidad es una necesidad básica de los seres humanos, ello es fundamental para la socialización y

para la cohesión social. Si se rompen los vínculos con la comunidad aumentan la violencia y la fragmentación.

Este tipo de vínculo es el que podemos identificar en relación con los amigos, el equipo de fútbol en el que se juega, la tierra donde hemos nacido, la casa en que vivimos y su contenido, los animales que tenemos, los vecinos, los colegas...

Vínculos de aprendizaje

Aquí nos referimos a los vínculos con nuestros maestros. Ellos nos han guiado en nuestro camino, son nuestros mentores en cada etapa de la vida. Los maestros han continuado la labor de los padres y han podido tener un efecto de resiliencia en cada persona, un punto de apoyo para poder hacer algo útil con lo que se recibió de los padres. Son, en este sentido, guías en nuestro camino que nos abren puertas y nos transmiten el conocimiento universal.

También cabe incluir entre estos vínculos aquellos que establecemos con los autores de los libros que leemos, la música que nos gusta, el cine, el arte, etc.

Vínculos que hay que considerar en el sistema escolar

Una escuela es como un piano, cada pieza es de vital importancia y todas deben estar afinadas y en su lugar si queremos que suene una música armoniosa.

La escuela es una red de interacciones de diferentes elementos que hacen posible el acto educativo. Todos son importantes, y el orden, las jerarquías y las funciones serán fundamentales para que cumplan su función: educar a las nuevas generaciones. En este ámbito, cabe considerar los siguientes vínculos:

- Administración educativa y escuela.
- Familia y escuela.
- Institución, equipo directivo, maestros y personal no docente.
- Institución y alumnos.
- Maestros y maestros.
- Maestro y vocación
- Maestros y alumnos.
- Alumnos y currículo.
- Entre áreas del currículo.

Veamos cada uno de ellos a continuación.

Vínculo Administración educativa y escuela

La institución educativa ha de sentirse sostenida, ha de tener el respaldo de la Administración. La Administración se encuentra en un orden superior de jerarquía y, por

tanto, tiene una responsabilidad que debe cumplir. Si no es así, la escuela se ve sobrecargada y sola, y posiblemente ello creará síntomas (malestar, desmotivación, enfermedades, etc.).

La escuela es un servicio de la comunidad, un derecho constitucional y un ámbito muy importante de la política de un país.

La información ha de transitar de un estamento a otro. El equipo directivo ha de transmitir los problemas reales de la escuela y la Administración educativa ha de mirar estos problemas y buscarles solución. Si la Administración no se hace cargo de ello, el malestar contamina toda la estructura y se convierte en síntomas: padres disgustados, personal docente quemado, alumnos desmotivados, etc.

Buena parte de los desórdenes que padece la escuela le llegan de otros desórdenes sociales previos. De ahí la gran necesidad de la implicación de toda la comunidad y de planes para mejorar las condiciones comunitarias que, a su vez, favorezcan una educación de más calidad.

Vínculo familia y escuela

Lo primero que hay que hacer es diferenciar los sistemas. La familia es un sistema y la escuela otro. Del mismo modo que la escuela no puede atribuirse funciones de la familia, tampoco la familia puede asignarse funciones que son propias de la escuela.

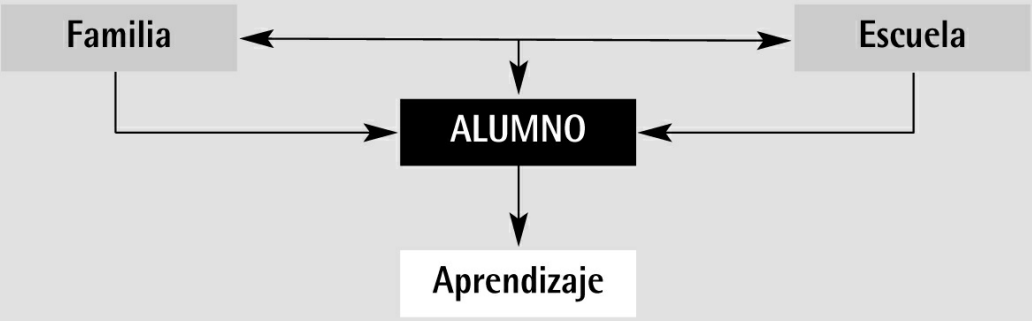
Cada sistema tiene su propia historia, sus propios valores y pautas de relación. La familia ocupa el primer lugar en la educación de sus hijos e hijas.

La relación entre padres y maestros

La familia y la escuela deben construir un puente basado en *el respeto mutuo y la confianza.* La familia ocupa el primer lugar y la escuela continúa y complementa su labor educativa. Es una posición de igualdad de jerarquía respecto al alumno: éste se situaría delante y por debajo desde el punto de vista jerárquico.

La familia solicita a la escuela que eduque a sus hijos durante unas horas. Es un derecho constitucional y además los ciudadanos y ciudadanas pagan unos impuestos que deben repercutir en este ámbito. Es ésta una relación que está compensada y para que funcione debe estarlo.

El alumno se siente sostenido y acompañado por los adultos en su proceso de aprendizaje, y de este modo puede sentirse seguro. Ahora bien, cualquier desorden que se produzca, ya sea por parte de la familia o por parte del docente (el caso, por ejemplo, de que la familia no ocupe su lugar o el maestro haga las veces de amigo en lugar de docente o intente posicionarse por encima de los padres) tendrá consecuencias directas en el desarrollo del alumno y en su aprendizaje.



Funciones de la institución

La institución educativa es la responsable de crear un puente entre la familia y la escuela con el objetivo de que las nuevas generaciones encuentren su camino y su sitio en la sociedad. La institución ha de hacer que el alumno haga lo mejor con aquello que le han dado sus padres. Está al servicio de los padres.

Los padres

Los padres deben confiar en la escuela, han de creer que la mejor escuela es la que ellos han elegido.

Asimismo, los padres han de hacerse responsables de su lugar de padres y de su función. Ellos deben estar detrás de su hijo o hija y deben ser su sostén. Si los padres desvalorizan la escuela y a sus maestros, sus hijos no podrán aprender.

Vínculo institución, equipo directivo, maestros y personal no docente

El equipo directivo

La función del equipo directivo es contener y dar apoyo a los maestros y crear un puente familia-escuela. Su mirada debe ser amplia a fin de poder contemplar todos los elementos del sistema, su dinámica y sus necesidades. Asimismo, debe reconocer la labor docente y rendir homenaje a aquellos que se jubilan.

El equipo directivo ha de cuidar del bienestar de sus maestros y velar por unas condiciones de trabajo dignas para ellos, creando planes de acogida para los maestros nuevos.

Los maestros

Los maestros necesitan sentirse apoyados por la institución y por el director; su función es acompañar a los padres en la educación de sus hijos, no sustituirlos. Han de reconocer la función del equipo directivo y apoyarla haciendo lo que les corresponde. Quien tiene más responsabilidad tiene prioridad. Por ética, un maestro no puede hablar

mal de otro. Es importante dignificar el tiempo y el espacio de cada uno. Los maestros más mayores han de abrir sus brazos a las nuevas generaciones de maestros y los más jóvenes han de reconocer a los que ya están ahí y su experiencia. Entonces puede haber respeto hacia el lugar que ocupa cada uno y puede existir intercambio de información, de experiencia, de modo que el enriquecimiento sea mutuo.

Ejemplo de una situación complicada para una maestra:

«A mi hijo le tienes manía»

La madre de un alumno de seis años que falta constantemente el respeto a sus compañeros y a la maestra acude a la escuela para hablar con ella. Éste es su discurso:

MADRE: Tú a mi hijo le tienes manía, y yo lo que quiero es que lo cambien de maestra. En casa se porta muy bien, sólo tiene problemas contigo. Yo quiero que mi hijo en la escuela esté como en casa.

La maestra se siente fatal, siente que le faltan al respeto. Se defiende y le dice a la madre que no es verdad lo que dice. Se siente impotente. Le dice que su hijo no acepta ningún tipo de norma y que quiere atención exclusiva y que eso no es posible, ya que debe ocuparse de todos los niños por igual.

¿Qué puede hacer la maestra? ¿Cuál podría ser una buena solución?

- Primer movimiento: La maestra se sitúa en su sistema. Forma parte de una escuela y no puede asumir el problema ella sola. Pide ayuda al director, a los compañeros. Eso le da fuerza. El director le comenta a la madre que del mismo modo que el maestro no puede elegir qué niños y niñas tener en su clase, tampoco las familias pueden escoger a la maestra; es una cuestión de organización del centro.
- Segundo movimiento:
  - Situar a la madre en su sistema familiar.
  - Separar los sistemas escolar y familiar.

La maestra puede decirle a la madre lo siguiente:

«Entendemos tu preocupación como madre. Tú quieres que tu hijo esté muy bien cuando tú no estás con él. Quieres a tu hijo. Tú has de trabajar y quizá te duele no poder estar más con él y te sientes culpable, pero no te podemos sustituir, es imposible, tú eres la madre, la única y la auténtica. Lo que tú pides, la escuela no te lo puede dar. Como maestra puedes contar conmigo, yo me hago cargo de tu hijo durante unas horas, pero en la escuela necesitamos tu ayuda, tu confianza, sin ella yo no puedo hacer mi trabajo. Si tú me descalificas, tu hijo no me reconoce ninguna

autoridad y te es muy leal. Él hace lo mismo que tú, me descalifica, y así cada vez tiene más problemas en la escuela. De este modo tu hijo no puede aprender».

Estamos viendo a la madre dentro de su contexto, con sus circunstancias, y le damos un lugar muy importante, le damos su lugar. Le pedimos ayuda y confianza y le explicamos las lealtades del hijo: «Tú estás antes que yo».

¿Cuál es el desorden?

La madre estaba pidiendo algo que no le podíamos dar.

¿Cuál puede ser una solución y orden?

Devolverle su sitio a la madre, identificar la magnitud de la petición que nos hace. Plantear que dicha petición responde a sus necesidades como mujer trabajadora, que es legítima y que empatizamos con ella y con su preocupación. Pero dejar claro que no es función de la escuela acceder a lo que nos pide y comentar lo que sí podemos ofrecer. A partir de este momento, estamos en el mismo nivel y podemos iniciar una colaboración. Ahora ambas partes pueden mirar al alumno y decidir pautas de actuación conjunta. Ahora el alumno puede darle su lugar a la maestra, investirla de la autoridad que le corresponde. La madre ya no traslada a la escuela las necesidades que le son propias, su culpa, y ahora puede colaborar con el centro, de modo que el niño ya no está en conflicto con su sistema familiar y el sistema escuela.

El psicopedagogo o la psicopedagoga

Su mirada también ha de ser una mirada amplia, que contemple a todos los implicados. Ha de ayudar a la dirección en su labor de contención y, sobre todo, estar junto a los maestros para facilitarles herramientas, instrumentos que puedan aplicar en el caso de aquellos alumnos y familias de especial dificultad.

La figura del psicopedagogo es necesaria en el sistema a fin de unir el mundo emocional y el académico. Actúa de puente entre el currículo académico y ese otro currículo que recoge los valores y las emociones.

Ejemplificación de intervención psicopedagógica ante un caso de acoso escolar:

«Nonosgustan las lentejas»

Este caso me fue derivado como psicopedagoga por la directora -del centro donde trabaja-, dando así respuesta a la petición de la madre de una alumna de tercero de ESO que explicó que su hija, desde hacia varias semanas, estaba siendo objeto de insultos por parte de unas chicas que antes eran sus amigas. La insultaban por la calle, por internet y en el instituto. En los mensajes que le dirigían le decían:

«No nos gustan las lentejas», porque la niña es muy pecosa.

La madre quería denunciarlas si no cambiaban de actitud, porque su hija ya no se atrevía a salir a la calle y no quería ir al instituto. Se le ofreció la posibilidad de una intervención desde el centro y madre e hija aceptaron la propuesta.

La alumna acudió a mi despacho acompañada de una amiga y me explicó los hechos. Estaba muy enfadada. Le pregunté si ella atribuía lo que ocurría a alguna situación y cuál era su relación con las supuestas agresoras. Me explicó que desde hacía unas semanas ella salía con un chico que era de otro pueblo, (el instituto acoge alumnos de diferentes pueblos y culturas diversas) y que las que la insultaban eran sus antiguas amigas. Se metían con ella porque iba con los del otro pueblo y la llamaban traidora. Argumentó que ella iba con quien quería y que no le gustaba nada su barrio, y que si pudiera se iría de allí. La amiga que la acompañaba era la hermana del «novio», que ahora era su íntima amiga.

Le señalé que si yo fuera sus padres me sentiría muy mal al oírle hablar con tanto desprecio del barrio donde vivía, donde tenía su casa. Le dije que su barrio formaba parte de su historia y que era el lugar que habían escogido sus padres para vivir, y que eso debía respetarlo. Le comenté que ese desprecio a ella no le hacía bien y que la debilitaba.

Con esta intervención traté de centrar la mirada en su propia historia y en sus raíces más que en el problema concreto que ella traía. Con ello pretendía que se pusiera en contacto con sentimientos primarios y profundos.

Le pregunté si tenía algún recuerdo agradable de su vida en ese barrio, en la escuela y con sus compañeras de la infancia. Le pedí que cerrara por un momento los ojos y visualizara alguna situación. Al poco rato me dijo que sí, que había visto la escuela de primaria y que recordaba las salidas, las excursiones, las colonias, y que se lo pasaba muy bien. Continué pidiéndole que esta vez visualizara la cara de las amigas que la acompañaban. Le pregunté quiénes eran y si alguna de ellas coincidía con las que ahora le agredían. Me contestó que eran las mismas y que por eso le dolía tanto que ahora no respetaran sus decisiones. Le dije entones que a ellas posiblemente también les dolía que las despreciara y que se avergonzara de su barrio y que hablara así. Eso también era una agresión a su familia y a las personas que habían formado parte de su vida. *Se trataba de hacerle ver que ella no era sólo la pobre víctima, sino que con sus actitudes estaba siendo bastante hostil con su entorno y con su pasado.*

Le aclaré que de ninguna manera era correcta ni justificable la actuación de sus antiguas amigas, pero que si queríamos resolver el conflicto teníamos que bucear hasta el fondo, hasta aquello que lo estaba provocando.

Le expliqué la estrategia que iba a seguir, que llamaría a sus antiguas amigas, que escucharía su versión a solas, al igual que ella había tenido su espacio. Posteriormente las reuniría a todas y realizaríamos una mediación. Me dijo que estaba de acuerdo.

Llamé a las supuestas agresoras. Eran cuatro, estaban muy enfadadas, decían:

«Es una chula», «Pasa de nosotras». Me confirmaron que estaban muy dolidas con ella. Les dije que su dolor era legítimo, pero que su forma de actuar era inadmisible y que el instituto no lo iba a permitir. *Les hablé del orden y la ley, y les propuse la vía del diálogo para resolver el conflicto de forma positiva. Asimismo, les planteé que necesitaba su colaboración.*

Al principio no querían hablar con ella de ninguna manera. Pero a medida que les expliqué que entendía su dolor y su rabia, que comprendía que ellas también se habían sentido agredidas por la actitud de su antigua amiga, se fueron calmando. Ya no sólo eran las agresoras, sino también las víctimas.

La estrategia tanto con la víctima como con las agresoras fue romper la disociación entre «buenos» y «malos» y conectar con los sentimientos propios más primarios.

Tras esta entrevista, nos reunimos ambas partes, que entraron sin hablarse ni mirarse. Se sentaron y se hizo el silencio. Comencé explicando a cada parte lo que habíamos hablado y ellas confirmaron que era cierto. Les propuse avanzar un paso más y que cada parte expresara sus necesidades.

La víctima expresó lo siguiente: «Quiero que me dejen en paz y respeten mis decisiones, porque yo voy con la gente que quiero».

Por su parte, las agresoras manifestaron: «Queremos que no nos mire tan mal, que no se haga la chula, que no somos apestadas».

Les expresé que iba a verbalizar las necesidades que percibía en el fondo y que les iba a poner palabras:

- *A la víctima:* «Ellas necesitan ser reconocidas, que les des un lugar, forman parte de tu historia de vida».
- *A las agresoras:* «Ella necesita que respetéis su libertad de movimientos y sus decisiones».

Con este mensaje, les pedí que se miraran a los ojos y observaran qué pasaba. Se quedaron en silencio, estaban emocionadas, especialmente una de las agresoras. Les pregunté a todas si sentían que estaba bien así y si podíamos dar por concluida esta situación. Todas asintieron y se marcharon.

Desde entonces, no hubo más insultos, incluso alguna de ellas la saludaba por el pasillo, pero no volvieron a ser amigas.

Personal no docente

El personal no docente ha de permanecer en su lugar y su labor debe ser reconocida por parte de todos los implicados en el acto educativo. Es necesario trabajar en red con el resto de miembros de la escuela, su exclusión y la falta de reconocimiento puede comportar ciertos desórdenes.

El personal no docente tiene una relación muy directa con las familias. A menudo son las personas que establecen los primeros contactos con las familias y representan al centro educativo cuando atienden una llamada, cuando reciben a una familia, etc. Han de

ser leales a la línea educativa del centro, de la que es necesario hacerles partícipes.

Vínculo escuela-alumnos

En la familia, los sostienen sus padres, y la escuela continúa la labor de la familia y la complementa. Un alumno que percibe que entre la familia y la escuela hay un buen puente, se siente seguro, se siente sostenido, percibe que tiene a ambos a su espalda, y entonces puede aprender. Los desórdenes en el sistema familiar y entre los miembros del sistema educativo tienen una repercusión inmediata en el comportamiento del alumno. Del mismo modo, el orden adecuado también provoca un rendimiento adecuado. La institución debe velar por que todos los alumnos y alumnas tengan cabida en ella, así como sus familias, y siempre teniendo en cuenta sus necesidades educativas. Eso significa dar respuesta a la diversidad del alumnado, con las adaptaciones curriculares y metodológicas que sean necesarias.

Vínculo maestros-maestros

La dinámica y las relaciones entre los maestros es algo fundamental para la marcha de una escuela. Si un maestro trabaja solo, no tiene fuerza. Una escuela no puede ser una agrupación de profesionales donde cada uno hace lo que quiere. Recordemos la imagen del piano que hemos empleado en otro momento, todas las piezas son absolutamente necesarias, si falta una tecla o no funciona o va su antojo, diremos que desafina.

Para la educación de nuestros alumnos y alumnas es importante el respeto y la coherencia de criterios de actuación entre los maestros. Si cada uno les dice una cosa distinta, y da valor a cosas muy diversas, el alumno se confunde y le resulta muy fácil caer en la dicotomía buenos/malos. No debemos hablar nunca mal de un compañero o compañera delante de los alumnos, si lo hacemos, perdemos nuestra autoridad como adultos y la credibilidad. Hay que destacar la figura del tutor, como referente que reúne y coordina todo aquello relacionado con el alumno. Si un profesor tiene una dificultad con un alumno, le dará fuerza comunicarlo al tutor y pedirle ayuda para que el alumno sepa que los dos van de la mano.

Ejemplificación de cómo intervenir en una clase conflictiva:

Cómo intervenir en una clase conflictiva

Éste es el caso de un grupo de primero de ESO, pero podría ser perfectamente de primaria, la actuación sería muy parecida.

Cuenta una de las profesoras que es un grupo muy disperso, los niños no trabajan, algunos están muy pasotas, cuesta hacer clase, los profesores están bastante desesperados.

Vamos a observar los movimientos sistémicos que se producen. Ponemos a un

representante para los niños, otro para las niñas, otra para la tutora, y así con cada uno de los profesores que entran a dar clase a este grupo.

Podemos constatar que los niños se ríen y se mueven, la tutora está de espaldas a los demás profesores y muy cerca de los niños, como haciendo de escudo delante de ellos. En cuanto al resto de profesores, cada uno mira hacia un lado, no hay ninguna comunicación entre ellos, todos manifiestan sentirse bastante solos.

Ante esta situación que estamos simulando, pero que todos hemos vivido alguna vez, lo primero que observamos es que la dispersión de los alumnos es la misma que la de los profesores; algunos manifiestan que lo que harían sería marcharse, los niños todo el tiempo están levantándose y pidiendo ir al baño.

Vemos que hay un problema de liderazgo, de jerarquías. Los maestros no están en orden, no ocupan su lugar, y los niños tampoco, por supuesto.

¿Cuál puede ser la solución?

- Ordenar a los profesores, cada cual en su lugar para poder educar.
- Primero, de izquierda a derecha, la tutora, y después cada profesor por orden de importancia en función del número de horas que esté con el grupo y según el currículo de los niños, por ejemplo, instrumentales, etc.
- Presentarse a los niños: «Somos vuestros profesores», se miran entre ellos y miran a los niños.
- Visualizar detrás de cada niño a sus padres y decirles que nosotros estamos a su lado para educarles, que se trata de una petición de sus padres y que estamos aquí para continuar su tarea de educarles.

Preguntados los niños cómo se sentían después de haber aplicado esta metodología, comentaron que se sentían más seguros y tranquilos, que se tomaban más en serio al profesorado. Por su parte, el profesorado afirmó sentirse también mejor y con fuerza renovada.

Sería recomendable hacer una presentación de todo el equipo de profesorado ante los niños y las familias al inicio de cada curso. De este modo, los alumnos captarían y percibirían al equipo, y eso les daría fuerza a todos, a los padres, a los alumnos y alumnas, y al profesorado.

El maestro y su vocación

José M. Esteve (1994), profesor de la Universidad de Málaga, dice que ser maestro es:

Ser maestro de humanidad y que lo único que importa es ayudar a los alumnos a comprenderse y a comprender un poco el mundo y tener una actitud de servicio hacia las nuevas generaciones, para despertar su impulso hacia el conocimiento y para transmitir los valores y saberes que la ciencia y la cultura de la humanidad han ido creando.

El maestro debe plantearse cómo se siente en el ejercicio de su profesión; de qué ideas previas parte, qué actitudes tiene, y cómo vive su labor. Esto es muy importante, ya que los alumnos perciben si a un maestro le gusta su trabajo, si le entusiasma su materia o no. Se trata de un elemento esencial para la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje.

La vocación, desde el enfoque sistémico (Olvera, 2007) tiene que ver con nuestro destino como hijos que venimos de «una historia», la de nuestro sistema. Asintiendo a «todo» tal y como ha sido, surgen nuestros valores más profundos, nuestra vocación, nuestra «misión» y nuestros proyectos.

Vínculo maestros-alumnos

Ésta es una relación desigual. El maestro da y el alumno recibe. Hay una distancia jerárquica y no debe perderse nunca. No hay que confundirla con frialdad o distancia emocional; podemos estar muy cerca del alumno pero desde nuestro lugar como profesores.

Tampoco hay que entender que el maestro no recibe nada del alumno. Toda relación de dar comporta un recibir, igual que la relación entre padres e hijos: ellos han dado la vida y eso es lo más grande, pero dar lo que hemos recibido es muy satisfactorio. Los alumnos únicamente podrán tomar o dejar entrar lo que les damos si respetamos lo que son, y eso pasa por ver todo su sistema.

El alumno lleva siempre su familia a su espalda. Debemos acostumbrarnos a verlo así. Nosotros también llevamos nuestra familia a la espalda. Esta posición nos da fuerza y autoridad para desempeñar nuestra labor.

La relación educativa es una relación de ayuda y, de acuerdo con Hellinger (2006), existen unos órdenes de ayuda:

- No toda ayuda lo es realmente. Sabemos de la asfixia de la sobreprotección, por ejemplo, o los efectos de la pena hacia alguien, cómo lo debilitan para hacerse cargo de su vida.
- Una de las metas de la educación es educar personas que hagan un buen uso de su vida y se hagan responsables de ella. Por tanto, la ayuda también tiene sus leyes, unas leyes que debemos respetar.

Veamos, pues, cuáles son estas leyes:

- *Para poder acompañar al niño/adolescente adecuadamente, la empatia y el interés del maestro se debe dirigir a toda la red de relaciones que rodean al niño.* Así se convierte en una empatía sistémica. Eso facilita la enseñanza al maestro y el aprendizaje al alumno. A menudo, nos fijamos mucho en un individuo; queremos entenderle, y para poder hacerlo debemos verle en su contexto, con todos sus vínculos vitales y teniendo en cuenta las necesidades del sistema en su globalidad. Muchos problemas de conducta y de aprendizaje son la expresión de un desorden del sistema de la persona. El maestro o la maestra abre su corazón a todos los miembros de la familia del niño sin juicios ni exclusiones,

de esta manera en el niño se puede dar también la reconciliación.

- *Un maestro, como adulto que tiene la responsabilidad de los alumnos, se encuentra en un nivel jerárquico superior,* con todas las consecuencias que eso implica en cuanto a derechos y deberes. La relación pedagógica se consigue si el maestro tiene en cuenta en todo momento a los padres del alumno, renunciando a querer ser mejor que la madre o el padre, y limitándose a su labor de educador.
- *Un maestro ha de tener en cuenta las circunstancias especiales de cada alumno,* externas e internas, respetando las limitaciones de un destino determinado; si el maestro quiere ayudar al alumno, es imprescindible respetar este destino. La pena que podemos sentir debilita al alumno. La actitud correcta es mirar ese destino y encarar la realidad del niño desde una postura de respeto.
- *El maestro sólo puede dar lo que tiene* (como docente), por tanto el alumno y la familia únicamente pueden esperar aquello que corresponde al ámbito de la escuela. Pero también significa respetar el ritmo de cada niño y no adelantarnos a darle aquello que aún no nos ha pedido y que realmente no necesita. Ante cada actuación, hay que preguntarse si le fortalece o le debilita.

Vínculo alumnos-alumnos

En un grupo-clase todos son diferentes y la vez todos son iguales y están en la misma posición jerárquica: «todos forman parte y todos tienen un lugar». Es importante ver a los alumnos así y que ellos se representen así. Buena parte de los desórdenes en la convivencia en los centros educativos -casos de intimidaciones, abusos, exclusiones, etc.- se dan porque no se respetan estos órdenes. Si un alumno se coloca en una posición de superioridad con respecto a otro compañero y abusa de él o le impone su poder, se coloca en una jerarquía superior. A menudo, esto proviene de otros desórdenes anteriores que aquel alumno arrastra, porque no se ha situado correctamente en su sistema familiar, o está ocu pando un lugar que no le corresponde. Los maestros debemos vigilar que esto no ocurra, protegiendo y estando en nuestro lugar, así los alumnos pueden estar en el suyo[3].

Vínculo alumnos y currículo

En cualquier institución educativa debe haber un currículo académico y un currículo de educación en valores y relaciones humanas. Ambos son esenciales. Para que un alumno esté motivado hacia el aprendizaje debe encontrar un sentido a lo que estudia, debe partir de sus necesidades evolutivas y no puede estar alejado de su vida. Nuestra habilidad como profesores consistirá en crear los puentes y las relaciones con los alumnos, y hacer lo mismo entre el conocimiento y los alumnos. Esto nos lleva a desarrollar metodologías complejas y dinámicas, y si miramos al alumno con esta mirada sistémica nos ponemos en contacto con las fuerzas inconscientes de su propio sistema, fuerzas que jugarán a favor del aprendizaje.

Debemos saber y respetar también que los alumnos y alumnas pueden sentir prohibiciones para aprender por parte de su sistema, entrando entonces en una gran

confusión, de modo que el aprendizaje se ve dificultado, cuando no impedido.

Vínculo entre las diferentes áreas del currículo

Nuestra mente no funciona a modo de compartimentos estancos. Así pues, el conocimiento tampoco podemos transmitirlo así. Nuestro cerebro es sistémico, todo está interrelacionado, por eso cuanto más favorecemos los vínculos y las relaciones entre las diferentes áreas, más aprenderán nuestros alumnos de una forma significativa.

Estudios recientes demuestran que las emociones afectan a la memoria. Si se vive un hecho asociado a una emoción intensa, este hecho se recuerda con mucha más facilidad. Que un hecho sea significativo para un sujeto quiere decir que se han establecido toda una serie de conexiones en su sistema nervioso, sensaciones, emociones, pensamientos. El conocimiento, si se queda en un nivel únicamente cognitivo, racional, permanece en un nivel muy superficial.

Es preciso transmitir unos conocimientos conectados entre sí, visiones interdisciplinares que permitan a los alumnos y alumnas ampliar su mirada y construir un pensamiento más integrado y ordenado (Morin, 2003).

Los alumnos deben saber que dentro del currículo académico existe también un orden de importancia y jerarquía. Que el currículo contempla aquello que han de aprender a fin de poder tener un lugar en la sociedad y que eso no es negociable. Es lo que cada país, cada gobierno ha establecido para sus estudiantes; cambia con los tiempos, pero no lo puede cambiar un profesor o un centro determinado. Es un orden que está por encima. También deben saber los alumnos que hay otro currículo de actitudes, valores y habilidades sociales que es objetivo fundamental de la educación y que cada escuela gestionará aplicando diferentes metodologías.

---

3. Este vínculo está más desarrollado en el apartado «La relación entre alumnos» (p. 61) del capítulo 3 donde se expone la dimensión intergeneracional.

6

Actitudes y estrategias para mejorar la relación familia-escuela

Para iniciar este apartado reproduciré aquí lo dicho por Bert Hellinger (2001) sobre la relación entre padres y maestros, ya que me parece muy ilustrativo:

Querría decir algo sobre la relación de padres y maestras. Primero van los padres, después los niños y después los maestros, éste es el orden. Los padres confían los niños a los maestros y éstos representan a los padres ante los niños. Sólo pueden hacerlo si los padres tienen un lugar en sus corazones. Cualquier maestro que se considere mejor que los padres ya ha perdido.

Un niño quiere a sus padres, sean como sean, y no al maestro. Primero quiere a sus padres, después al maestro, si éste aprecia y respeta a sus padres. Muchas veces tenemos una idea extraña, como si nuestra familia fuera la correcta y como si aquello que es válido en la nuestra fuera válido para todo el mundo. En realidad, nuestra familia es una entre millones, y todas ellas son buenas y correctas, y a la vez muy diferentes. Éste es el primer hecho que hay que reconocer: que las diferentes familias son todas válidas y todas las culturas también; son todas formas de existencia y de realizaciones humanas y es muy importante que el maestro respete esto en cada caso. Es necesario que, en parte, se olvide de sus valores y principios para poder reconocer los valores de los padres. Esta actitud le permite aportar sus conocimientos y encontrar la confianza de los niños estando al servicio de los padres. Así puede complementar y completar el trabajo de los padres.

Lo primero que es preciso tener claro como maestros es la lealtad del niño hacia su familia (como ya se ha comentado en otros capítulos). Todo niño actúa por amor y busca colocarse en el lugar del amor, y ese lugar no es siempre el lugar del hijo.

Los niños con mucha fuerza se empeñan en unir familia y escuela. Si no hay un puente entre la familia y la escuela, el niño experimenta una gran confusión e inseguridad, ya que cada sistema le dice cosas distintas y puede sentir que para aprender tiene que traicionar a su familia. Ello tendrá graves consecuencias para él y su aprendizaje.

Tener esta visión sistémica implica ver antes que nada al niño con sus referentes familiares, con sus reglas, su dinámica propia y su misión. Es necesario respetar el destino de la familia y del niño. Esta posición es la única que nos deja la posibilidad de

continuar la labor de los padres, educar al niño y que él pueda tomar lo que tratamos de enseñarle.

Pautas para las entrevistas con las familias desde el enfoque de la pedagogía sistémica

A menudo, en las entrevistas con las familias nos encontramos estos indicadores: frustración; exigencia, queja; actitudes hostiles, defensivas y reactivas; bloqueo de la comunicación; ausencia de compromiso en la educación del hijo; búsqueda de soluciones mágicas o de recetas; intercambio de culpas, etc.

Si queremos construir puentes con la familia que posibiliten la realización de nuestra labor educativa, necesitamos ampliar nuestra mirada y romper ese círculo vicioso.

A continuación se recogen algunos aspectos que hay que tener en cuenta.

¿Cómo miramos a la familia?

Para construir un *puente entre los dos sistemas,* familia y escuela, son *esenciales el respeto y la confianza mutua, asumiendo el lugar que nos corresponde, nuestras funciones y límites.* Sólo así será posible establecer una comunicación efectiva. De este modo, familia y escuela podrán mirar en una sola dirección: el alumno. Así pues, es muy importante centrarse de entrada en cómo conectar con la familia, para que exista sintonía entre nuestra mirada, la de la escuela, y la de los padres.

La pedagogía sistémica supone hacer todo un trabajo en relación con nuestras actitudes, valores y creencias, y en relación con nuestra forma de comunicación lógica y analógica. Éstos son los interrogantes que debemos plantearnos:

- ¿Cómo miramos a la familia?
- ¿Nos colocamos por encima o por debajo de ella?
- ¿Cómo nos mira la familia?

¿Se trata de una entrevista inicial o de seguimiento?

Si es la primera vez que los padres van a la escuela, sería aconsejable que fueran recibidos por alguien del equipo directivo y por el tutor o la tutora, con quien tendrán una relación más continuada.

Si es una reunión de inicio de curso, es muy importante el traspaso de información de un tutor a otro en caso de que haya cambio de tutor. Asimismo, en este caso, hay que hacer referencia delante de los padres a esa persona, a la información que nos ha facilitado, a fin de asegurar que no hay un corte, sino una continuación. Eso proporcionará seguridad a los padres. Su hijo continúa estando en buenas manos.

¿Conocemos el contexto familiar?

Desde la perspectiva sistémica es fundamental abrirnos a conocer el sistema al que

pertenece nuestro alumno o nuestra alumna a fin de ponernos en contacto con las fuerzas que pueden favorecer el proceso de aprendizaje, así como para asentir y respetar sus lealtades y las realidades de su contexto.

Veamos algunas preguntas que se pueden plantear a los padres:

- ¿Quién forma parte de la familia? (padres, hermanos, hermanastros, etc.).
- ¿Han tenido los padres otras parejas vinculantes? ¿Tuvieron hijos con esas parejas?
- ¿Quién forma parte de la familia actual? (pareja, hijos, hijos anteriores, abortos).
- ¿Ha habido situaciones traumáticas en la familia (muertes, accidentes, suicidios, enfermedades graves, separaciones, divorcios, sucesos de guerra)?
- ¿Hay temas tabú de los que no se puede hablar?
- ¿Hay alguna situación actual que preocupa a los padres?

Pautas para el día de la entrevista

Deberemos convocar a ambos padres. Aunque no puedan venir los dos, hacemos referencia al ausente: ¿qué diría él o ella?, ¿qué opinaría si estuviera en la entrevista? Nosotros les damos lugar a los dos. Si están separados, procuramos mantener la entrevista con los dos si es posible, si no es así, lo hacemos por separado. Saber que sus padres han sido capaces de reunirse o venir juntos al colegio por él, mas allá de sus diferencias de pareja, tiene efectos muy positivos para nuestro alumno.

- *Disposición espacial.* Debemos sentarnos cerca; si es posible, en una mesa redonda. Es importante que no haya barreras, o que sean mínimas. Hay que cuidar el ambiente donde recibimos a los padres: luz, temperatura, ruido, espacio, decoración, etc.
- *Disponibilidad temporal.* Es importante no tener prisa, si queremos que los padres se relajen y el sistema se manifieste tenemos que disponer de un tiempo, como mínimo una hora.

No debemos empezar nunca la entrevista con una actitud culpabilizadora u hostil:

- Es necesario escuchar en primer lugar qué piensan ellos de su hijo, no sólo como alumno, sino en general. Los padres conocen unos aspectos que nosotros ignoramos, ellos tienen el primer lugar. Debemos permitir que hablen primero. El diálogo puede iniciarse con una pregunta abierta: «¿Cómo veis a vuestro hijo?».
- Es necesario permitir que los padres drenen su malestar, sin emitir juicios. Hay que identificar cuáles son sus actitudes, sus sentimientos respecto a la situación de su hijo o hija (sienten impotencia, culpan al centro, se culpan entre ellos, niegan el problema, idealizan al hijo, etc.).
- Mantener una mirada sistémica, de empatía: «Os respeto, con todo lo que traéis».

Con esta primera actuación queremos conseguir que la familia se sienta escuchada, aceptada, comprendida. Esto disminuye las culpas, abre canales de comunicación, ya que los padres no se sienten juzgados. Les damos su lugar y lo reconocemos. No implica que

estemos de acuerdo con sus planteamientos.

A partir de este momento, empezamos a expresar nuestra opinión sobre el alumno teniendo presente lo siguiente:

- Podemos expresar lo que creemos haber entendido a partir de sus palabras (repetirlo con otras palabras, por ejemplo: «Parece que usted no sabe qué hacer.», «Observo que está muy preocupado.», etc.).
- Empezaremos hablando de los aspectos en que estamos de acuerdo.
- Expresaremos los aspectos en que tenemos distinta opinión, pero justificándola.
- No debemos focalizar la entrevista únicamente en los aspectos académicos negativos.
- No hay que perder de vista la globalidad de la persona.
- No se puede confundir la parte con el todo.
- Hay que tratar de rescatar algún aspecto positivo del alumno.
- Se debe hablar siempre teniendo presente que es un proceso y no algo cerrado o que no puede transformarse. Es necesario abrir siempre vías a la confianza, a la esperanza.
- Hay que manifestar la necesidad de trabajar conjuntamente, hacer que los padres se sientan útiles. Éste es el mensaje: «Nosotros os necesitamos para educar a vuestro hijo».
- Debemos ir centrando cuál es el problema, desde la aceptación del mismo por ambas partes.
- Hay que establecer alguna pauta conjunta de actuación, definiendo las funciones de cada cual.
- Una vez establecido el pacto, hay que llamar al alumno y explicarle el acuerdo adoptado entre el tutor y los padres. Es necesario hablar con claridad de lo que esperamos de él y las consecuencias positivas o negativas de su actuación.
- Se debe establecer un seguimiento del contacto con los padres, vía agenda, teléfono y posteriores entrevistas.

Conclusiones

Al final de la entrevista y de la recogida de datos podemos preguntarnos cómo nos sentimos y si hemos conseguido construir ese puente con ellos, del que hablábamos en otro momento, desde nuestro lugar. Asimismo, podemos preguntarnos si hemos percibido algún desorden en ese sistema familiar que pueda estar afectando a nuestro alumno.

Trataremos de visualizar la solución aplicando los órdenes del amor (pertenencia, jerarquías, equilibrio dar y tomar) y miraremos así a esa familia, respetando su destino, sea cual sea.

Es el momento de plantearnos los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo llevar a la práctica la solución?
- ¿Quién ha de hacer qué?
- ¿Qué hay que decir a los padres?
- ¿Qué hay que hacer con el alumno?

Estos aspectos son muy delicados, y en cada caso veremos qué nos está permitido hacer, cómo podemos actuar. Ahora bien, con lo que ya contamos de entrada es con el permiso para «mirar» a esa familia desde los órdenes del amor. Esto ya pone en movimiento una gran carga de energía inconsciente en la familia, y en nosotros los docentes. Este cambio de actitud obra de una forma muy poderosa y nos sitúa mirando a la solución, algo que fortalece a nuestro alumno, a sus padres y a nosotros como enseñantes.

En el apartado siguiente se recogen algunas entrevistas, a modo de ejemplificación, realizadas en asesorías. En ellas pueden verse las estrategias y actitudes que se han venido explicando.

Ejemplificaciones de entrevistas (asesoría)

Unos padres muy enfadados

Situación

Unos padres que llevan a su hija de tres años a la escuela por primera vez.

Podemos preguntarnos:

- ¿Qué necesitan los padres cuando llevan a su hijo o hija a la escuela?
- ¿Qué necesita la escuela de los padres?

Escojo los siguientes representantes: un padre, una madre, una niña y una persona que representa a la escuela (la directora).

Se sitúan en el espacio y les digo que expresen cualquier cosa que sientan en esta situación y sienta el personaje.

El padre y la madre están algo separados, la niña está en medio de los dos.

La directora está frente a ellos.

El padre muestra desconfianza y distancia, una actitud despreciativa; la madre parece que niega el dolor de separarse de su hija y quiere dejarla rápidamente en la escuela, como si no pasara nada.

La directora empieza a defenderse diciendo que la escuela hace las cosas lo mejor que puede. El padre mira a la directora con cierta indiferencia y comenta: «Yo la traigo aquí como podría llevarla a cualquier otra escuela» (actitud de desvalorización).

La directora continúa a la defensiva, intenta acercarse a la niña para crear un puente con los padres.

Observemos qué tipo de comunicación se está dando:

La directora siente que la desvalorizan, el padre muestra desconfianza y la madre aparenta que todo está bien. La niña se quiere ir; se aburre.

No perdamos de vista que nuestro objetivo es establecer un puente de confianza con los padres. La cuestión es cómo hacerlo.

Lo primero que debemos hacer es hablar de lo que está pasando, del fenómeno: comunicación verbal, emociones y sensaciones que nos llegan:

DIRECTORA: No parece estar muy entusiasmado con la idea de traer a su hija a esta escuela. PADRE: Yo no la he escogido, es la que nos han asignado. De hecho, yo quería una escuela más cerca de casa.
DIRECTORA: Le entiendo. Yo en su lugar estaría igual, además, a nosotros no nos conoce de nada.
PADRE: Sí, esto funciona así, y no queda más remedio que aguantarse.
DIRECTORA: Sí, nosotros tampoco escogemos ni a los padres ni a los alumnos, de manera que estamos en la misma situación que vosotros.
PADRE: Sí, ya lo creo (el padre se ha distendido un poco, empieza a sentirse mejor).

Se ha hecho consciente aquello que estaba creando una barrera y se ha establecido empatía. Eso abre una vía de comunicación. La directora legitima el malestar del padre y habla del suyo. Ahora ya pueden ir más allá. La niña está aquí, ésta es su escuela, ¿podemos trabajar juntos? Las partes se han igualado.

DIRECTORA: Yo estoy aquí para continuar vuestra tarea. Vuestra hija sólo estará en la escuela durante unas horas determinadas, pero es vuestra hija y vosotros sois los primeros en su educación.
PADRE: Está claro. Ya me encargaré yo de vigilar qué ocurre aquí dentro.

Todos se sienten mejor, la niña segura y confiada, los padres más tranquilos y la directora también.

DIRECTORA: Yo sólo puedo educar a vuestra hija si vosotros depositáis en nosotros vuestra confianza, aunque necesitéis tiempo, el objetivo es el mismo.

Ahora los padres y la directora miran en la misma dirección: la alumna. De este modo, puede fluir el aprendizaje.

Entrevista donde está ausente uno de los padres, abandono de la madre

Situación

Niño de tres años que está a cargo de los abuelos paternos. La madre lo abandonó. Ellos son muy mayores y el padre apenas se ocupa del hijo ya que siempre trabaja fuera. El padre ha pedido entrevista para hablar con la maestra aprovechando que tiene unos días de vacaciones.

El aspecto del niño es frágil, está siempre muy pendiente de los demás

compañeros, muestra una dependencia emocional de ellos, son su referente. Si una profesora lo llama, no hace caso, se va con el grupo de compañeros. No se deja hacer mimos ni se muestra cariñoso. Tampoco mira a la cara a las maestras ni habla con ellas. Le cuesta adaptarse y anda con las manos hacia delante.

La maestra planteó en una asesoría que esta entrevista le daba miedo, no sabía cómo manejar el tema de la madre, ni qué tenía que preguntar ni cómo lo podía hacer.

Nuestro objetivo principal debe ser aceptar la realidad que pertenece al niño. Posiblemente el padre también siente miedo hacia la escuela y el niño también. La escuela le recuerda al padre su papel. Él ha delegado en los abuelos y teme que la maestra quiera saber cosas que prefiere omitir. El miedo es aquí un factor común que dificulta la comunicación.

¿Cómo empezar?

Lo mejor es que la maestra se presente ante el padre como la tutora de su hijo. Que le explique que tiene mucho interés en conocer a los padres de sus alumnos porque considera que son importantes, pues los padres saben la historia de sus hijos mejor que nadie.

Después, conviene preguntarle cómo ve a su hijo.

MAESTRA: ¿Cómo ves a tu hijo?

PADRE: Si quieres saber la verdad, no lo sé, los abuelos lo saben, yo no sé qué decirte, trabajo mucho y vivo lejos.

La actitud de la maestra ha de ser de escucha receptiva. Él ha de drenar su malestar. Está muy agobiado y se siente culpable. Nosotros hemos de aceptar la realidad como es, sin juzgarle. El niño le pesa.

MAESTRA: ¿Cómo llevas tú todo esto?

El padre ha de sentir que le miramos con buenos ojos, con empatía. Él hace lo que puede, respetemos su destino.

PADRE: Si el niño se queda con mis padres, yo estoy tranquilo. Necesito trabajar. No tiene a su madre. Cuando tengo tiempo vengo y estoy con él.

Podemos comprender que es su amor de padre lo que le lleva a trabajar para conseguir mantener a su hijo, mientras sus padres se ocupan de la intendencia.

MAESTRA: Éste es tu modo de ser padre. Ahora entiendo por qué trabajas tanto.

La maestra le reconoce como padre y le libera de su sentimiento de culpa y él se siente en su lugar de padre. Cuando la maestra ve esto, es capaz de visualizar a

los abuelos detrás del padre y a éste sosteniendo a su hijo gracias a su trabajo.

Es muy importante cómo la maestra se posiciona frente al padre de su alumno. No puede ponerse por encima, no puede juzgarle. Sólo entonces se establece el puente. Ése es el lenguaje que condiciona la relación de fondo con las personas. Es un lenguaje universal y está estrechamente ligado a la necesidad de sentirnos reconocidos y mirados con buenos ojos. Sólo entonces podemos abrirnos. La maestra que usa bien este conocimiento consigue contactar.

PADRE: La madre se fue y esto no es fácil ni para el niño ni para mí.

El padre ha abierto la puerta del tema de la madre, estamos ante el tema más delicado. Observamos cómo lo dice y si podemos seguir hablando del tema. Podemos decirle que si prefiere no hablar de ello, respetaremos su decisión.

PADRE: Lo cierto es que agradeceré mucho no hablar de ello.
MAESTRA: Debe ser un tema difícil.
PADRE: Sí, hay mucha gente implicada.
MAESTRA: Lo respeto.

Para el niño es importante que nosotros no juzguemos. Si miramos a la madre como a la mala, dañamos al niño. No sabemos si alguien en casa habla mal de ella, pero es importantísimo que el niño sepa que en la escuela se la respeta.

El padre no ha de hablar del problema, lo que ha de explicarnos es cómo se lo han contado al niño y saber que la escuela mira a la madre y al padre, ya que las exclusiones acaban por ocasionar graves daños a los niños.

Hemos de tener presente que podemos tratar los temas delicados de forma genérica. Así actúan como un resorte del que el receptor sabrá hacer buen uso.

MAESTRA: ¿Ha preguntado el niño alguna vez por su madre?
PADRE: Lo que ha oído respecto a su madre no es bueno y su actitud es de indiferencia.

La maestra le puede decir que esto le hace daño al niño, es un tema que conviene tratar con delicadeza. Él necesita saber que sus raíces son buenas. Cuando los padres se dan cuenta de esto, suelen ir con más cuidado.

Cuando la maestra nota que ya se ha hablado suficiente debe ir cerrando la entrevista.

PADRE: ¡Sí, mejor acabar!

Si continuásemos la entrevista, el padre se sentiría agobiado. Es mejor dejarlo aquí. Si la entrevista no ha sido demasiado dura para él, ya volverá otro día.

PADRE: Quiero añadir que mi hijo está mejor desde que viene a la escuela.

Es muy importante que el padre exprese esto al final de la entrevista. Indica que él también reconoce a la escuela y está agradecido. Además, ahora sabe que puede contar con la maestra.

La maestra puede hablarle del funcionamiento de la escuela, del equipo de docentes del que ella forma parte (puede mostrarse una fotografía, por ejemplo, o presentar a algún otro docente si se da la ocasión). Todo lo que hagamos con el objetivo de presentar nuestro sistema, de dar a conocer nuestro trabajo es un gesto que los incluye y los guía en nuestro mundo. Cuando nos mostramos orgullosos de nuestro trabajo, los padres nos miran con interés y se sienten acogidos e invitados en la tarea de la escuela.

¿Qué hemos conseguido en esta entrevista?

Que el padre se sienta reconocido y que sepa que miramos con respeto a la madre del niño y a sus padres que le están ayudando. Es suficiente. La próxima vez ya no tendrá tanto miedo de venir a la escuela, está tranquilo de que su hijo esté con nosotros, eso es muy bueno para nuestro alumno. Su padre ya mira con muy buenos ojos la escuela. Ahora él podrá estar muy tranquilo en la escuela y quizá aprender. Lo demás ya lo llevan ellos.

7

Aplicación de la perspectiva sistémica a la organización de un centro educativo

Proyecto educativo de centro, organización, profesorado, alumnado y currículo

Un centro educativo que quiera aplicar los principios de la pedagogía sistémica deberá incluir en su proyecto educativo algunas de las líneas de actuación que se plantean seguidamente[4].

- *Conferir mucha importancia a actividades encaminadas a la formación global de las personas,* al sentido de pertenencia al centro de todos los implicados en el acto educativo. Atribuir un gran valor a los elementos relacionales de la educación. Un centro educativo es una red de vínculos y su evolución y buena dinámica vienen dadas por la inclusión de todos los implicados y la claridad de la función y el lugar de cada uno de sus componentes.
- *Mejorar la relación con las familias,* aumentar su implicación en la educación de sus hijos e hijas, y establecer líneas conjuntas de actuación.
- *Potenciar la función de la tutoría individual y de grupo* como elemento que aglutina a un grupo de alumnos y a sus profesores y que mantiene la relación con las familias. Es muy importante la coordinación entre los diferentes profesores y el tutor de un alumno. Esta tarea se llevará a cabo fundamentalmente en los equipos docentes, pero también fuera de ellos, ya que el tutor hablará con la familia en nombre del centro y del equipo docente.
- *Potenciar la figura del coordinador de nivel o de ciclo*. Esta persona ha de coordinar todos los grupos y el profesorado de un nivel. Es el responsable del desarrollo de los objetivos pactados con la coordinación pedagógica. Sus ámbitos de actuación abarcan tanto aspectos curriculares como de gestión y de disciplina, así como de recogida de necesidades específicas, detectadas en algunos alumnos. Debe darles una vía de solución y velar por el buen clima en el nivel en el que

actúa como coordinador o coordinadora.

Afianzar los equipos docentes implica actuar con criterios comunes entre todos los profesores, evitando la aparición del profesor bueno y del profesor malo. Debemos entender que en la medida que las cosas se hacen de manera colectiva y todo el mundo se implica, es cuando las cosas funcionan.

- *Respecto a la disciplina. Las decisiones se tomarán en la comisión de convivencia.* Se establecerá el seguimiento de casos de disciplina a fin de dotar de recursos a estos alumnos y reeducar conductas. Se buscarán vías para vincularlos al centro. La línea de actuación ha de ser inclusiva; de poco sirve expulsar a un alumno si después no se buscan vías para que encuentre su lugar en la escuela. Será una espiral de violencia o conductas disruptivas sin fin.
- *En cuanto al profesorado es fundamental trabajar en la dirección de que cada profesor o profesora encuentre su lugar y tenga muy clara su función*. Es fundamental el sentido de pertenencia al centro, a un equipo docente y a un departamento. Hay que cuidar que, en la medida de lo posible, cada profesor pueda desarrollar las tareas en relación con las cuales está más motivado y más preparado. Se velará por la buena comunicación entre los diferentes ámbitos: equipo docente, claustro, monitores de comedor y personal no docente. Queremos un centro donde todo el mundo se sienta incluido, valorado y reconocido.

  Si un profesor siente que tiene al equipo directivo y al equipo docente a su lado, tendrá mucha más fuerza y autoridad ante el alumnado y mayor credibilidad ante las familias. Trataremos de evitar las críticas entre compañeros y nunca delante de los alumnos o de la familia. Si lo hacemos, perdemos la autoridad ante los alumnos y la confianza de los padres.
- *Acoger a los profesores nuevos y a los sustitutos.* Todos sabemos que a lo largo del curso hay un goteo de sustitutos que llegan al centro y que con frecuencia se encuentran bastante «perdidos»; con frecuencia se les da el horario y listos. Esto es nefasto para el alumnado, ya que los perciben muy débiles o poco integrados y en muchas ocasiones abusan de ellos, no los respetan. Es necesario que el tutor de grupo haga un seguimiento de su acogida con los alumnos, que les explique cuánto tiempo estará con ellos y, en caso de que sea para mucho tiempo, que también las familias sepan que ha habido un cambio de profesor o de tutor. Se trata de ir construyendo criterios comunes de actuación en todos los ámbitos.

  García Trabajo (2007) plantea algunas ideas muy interesantes de lo que hacen en su escuela para acoger e integrar a los profesores, ya que para que un profesor realice su trabajo con mayor eficiencia es fundamental el grado de integración en el claustro y el bienestar que experimente en el desarrollo de su labor. Por este motivo, en su escuela han desarrollado un protocolo de acogida de los profesores nuevos que se basa en las necesidades básicas:

  - *Reconocimiento.* Toda persona necesita ser reconocida por lo que puede aportar a la escuela.

- *Competencia e idoneidad.* Se trata de hacerle sentir competente en su trabajo y que se valora lo que está haciendo.
- *Sentido y significado.* Tenemos necesidad de saber que lo que hacemos tiene un significado, que los demás lo apoyan y respetan. Por ejemplo, si unas maestras están iniciando una experiencia nueva, es muy importante que todo el claustro lo sepa y lo respete.
- *Lealtad.* Necesitamos sentir que los compañeros nos van a ser leales y no nos van a perjudicar. También significa ser leales a los valores, a la cultura de ese centro al que hemos llegado. Sólo así los antiguos podrán tomar lo nuevo que traigan los recién llegados.

Todo ello se lleva a cabo a través de una entrevista con el director en la que se explica al recién llegado cómo pretende cuidar el centro esas necesidades básicas de todos los profesores. Después de esa entrevista se realiza el *orden de jerarquías* dentro del claustro; así, los profesores se sientan de acuerdo con la antigüedad de llegada al centro, y el profesor que acaba de llegar se puede situar. Posteriormente se realiza la *jerarquía de rango* según los cargos de responsabilidad que se ostentan.

Siguiendo este procedimiento los profesores nuevos se sitúan en la estructura, sabiendo cuál es su lugar, al tiempo que pueden reconocer a todos y ser reconocidos.

Para acabar, se desarrolla una escena con la ayuda de unos muñecos. El recién llegado deberá situar en una mesa diferentes personajes que representarán: la dirección, los maestros que ya formaban parte del profesorado a su llegada, él o ella (el recién llegado), los alumnos y los padres. Al hacer esto se muestra la imagen interna que el profesor tiene sobre cómo se sitúa ante cada elemento del sistema educativo, así es posible ir explicando cuáles son los órdenes que hacen que los sistemas interactúen equilibradamente, cada uno en su lugar apropiado, para lograr los objetivos.

. *A nivel de alumnado* es fundamental *trabajar en la línea de que los alumnos y alumnas se vinculen al centro y encuentren su sitio dentro de su aula;* que se realicen actividades encaminadas a trabajar el sentido de pertenencia, la autoestima de grupo y la imagen de centro, fomentando actividades también lúdicas y culturales, además de las académicas.

Los alumnos necesitan tener un *referente adulto* en el centro. El tutor ejerce esta función. Es alguien a quien pueden acudir tanto para cuestiones académicas como relacionales, o en caso de que exista algún conflicto con los compañeros. Hoy día que se habla tanto de los abusos es necesario que los alumnos y las familias sepan que el profesorado vela por la protección del alumnado de cualquier injusticia y que se actuará en consecuencia, tomando las medidas necesarias.

Otro aspecto fundamental es descodificar las necesidades educativas especiales del alumnado, proponiendo actuaciones, grupos reducidos de trabajo, etc. para mejorar su rendimiento.

. *Vehicular los valores y la educación emocional sistémica dentro del currículo,* las competencias sociales, la cultura de mediación en la resolución de conflictos.

Desde esta concepción podemos apuntar que teniendo una mirada amplia del mundo de nuestros alumnos, cuidando estos ingredientes relacionales de la educación, de nuestras actitudes y lugar como docentes, formaremos a nuestros alumnos y alumnas en temas sistémicos y emocionales. Así podemos favorecer la emergencia de un clima relacional que facilitará el crecimiento, el bienestar, el diálogo, la convivencia y la motivación hacia el aprendizaje.

Ésta es una tarea que se ha de llevar a cabo en todos los ámbitos educativos, pero dado el gran déficit existente y la dificultad de vehicular la educación emocional dentro del currículo es posible diseñar programas específicos centrados en ella. Desde este enfoque sistémico, la educación emocional de una criatura no puede ser únicamente el aprendizaje de unos recursos y unas habilidades para identificar y regular las emociones fuera de un contexto. Supone mirar la gran complejidad del individuo.

Las emociones están tejidas en toda la red de interacciones que una persona establece. Somos un nudo en una red de relaciones. Desde esta perspectiva, la educación emocional significa ampliar nuestra mirada a todos aquellos fenómenos que están incidiendo en nuestra vida.

Éstos son algunos de los objetivos que, en la línea aquí argumentada, podría incluir el currículo:

- Promover la aceptación de un modelo de convivencia que favorezca el respeto a las propias raíces y el respeto a las de los demás.
- Dotar de herramientas y estrategias que permitan resolver los conflictos con alternativas diferentes a la agresión.
- Fomentar el sentido de pertenencia y la vinculación al sistema familiar, escolar, barrio, país, planeta, universo, etc.
- Transmitir unos conocimientos significativos, vinculados a la vida, y que son patrimonio de la humanidad.
- Descodificar los cambios que se producen en las relaciones humanas a partir de los movimientos sociales y migratorios, las diferentes tipologías familiares, la cultura de las separaciones y los divorcios, las adopciones, etc.
- Educar para la vida, para que encuentren su lugar en el mundo que les ha tocado vivir, hacer proyectos de vida.
- Educar para la muerte. Dotar de habilidades cognitivas y emocionales para afrontar los duelos, las pérdidas.
- Educar para tolerar la incertidumbre.
- Ser capaces de encontrar metas adecuadas.
- Ser capaces de soportar el esfuerzo y recuperarse de los fracasos.
- Ser capaces de valorar las cosas buenas, agradecer lo que tienen y disfrutar de ello.
- Ser capaces de establecer lazos afectivos con los demás.

- Ser capaces de representar y simbolizar en diferentes lenguajes (verbal, musical, corporal, plástico) sus aprendizajes.
- Favorecer la construcción de un buen autoconcepto y clarificación de su identidad, sobre la base de sus talentos y potencialidades.

Si aplicamos estas líneas de actuación, la escuela se convierte en un «piano» cuya música suena armoniosa y la letra dice:

> *¡Gracias por confiar en nosotros y dejar en nuestras manos a vuestros hijos, que son, sin duda alguna, nuestro bien más preciado!* (Hellinger, citado por Parellada, 2006)

En conclusión, la pedagogía sistémica es una *educación dimensional*que transita por el espacio y el tiempo, y une la mente y el corazón.

---

4. El desarrollo de este proyecto así como los recursos didácticos aplicables puede consultarse en http://phobos.xtec.es/sgfprp/cerca.php?codi=1022

Epílogo

Carles Parellada
ICE Universitat Autónoma de Barcelona - Institut Gestalt

Después de una atenta lectura de este libro sobre pedagogía sistémica, a uno se le ocurren todo tipo de elogios para la autora, Merce Traveset, a la que me unen muchos lazos profesionales y de amistad. Los elogios irían en la dirección de la novedad, y de la oportunidad del tema, puesto que la pedagogía sistémica asoma, en estos momentos, con mucha fuerza en los contextos educativos, y los que nos movemos en esos espacios sabemos de la necesidad de un proceso de cambio sustentado en un paradigma consistente a nivel conceptual, avalado por una práctica concreta y eficaz.

Asimismo, los elogios también irían en la dirección de la claridad de la estructura y del contenido de lo que en el libro nos muestra y cuenta la autora, con una maestría exquisita, fruto de su larga trayectoria como docente y como psicoterapeuta que ha puesto su mirada en la aplicación pedagógica y didáctica de su saber hacer sistémico.

Un texto en el que la autora no utiliza embellecimientos innecesarios, sino que más bien dibuja líneas maestras y describe procesos precisos, para un buen desarrollo de las ideas sostenidas desde este abordaje sistémico-fenomenológico. Ello es de agradecer, porque nos urgen herramientas específicas para su buena implementación en nuestro sistema educativo, necesitado de referentes para seguir la estela de los grandes cambios sociales, y de las tecnologías de la información y el conocimiento, que se están dando a pasos agigantados en el mundo que nos rodea, y que, sin duda alguna, requieren respuestas claras debido a su enorme complejidad.

Tengo la suerte de conocer de cerca el trabajo de Merce Traveset, y aún más, el privilegio de compartir con ella actividades de formación en distintos ámbitos. En el ICE de la Universitat Autónoma de Barcelona, donde coordinamos conjuntamente un grupo de trabajo de investigación sobre la aplicación de este enfoque en centros de las distintas etapas educativas, además de desarrollar asesorías, cursos y charlas de introducción sobre el tema. También en el diplomado y máster de pedagogía sistémica, avalado por el CUDEC de México y dirigido por Angélica Olvera, que se lleva a cabo en el Institut Gestalt de Barcelona, bajo el auspicio de Joan Garriga. De ahí que haya disfrutado especialmente con la lectura de su libro, cuyos orígenes conservo felizmente en mi memoria.

Sin embargo, no es tanto en esta dirección de los elogios hacia donde quería dirigir mi atención, una vez me he impregnado de lo que relata Merce en su obra. Esos elogios le llegan de hace tiempo desde ámbitos diversos, y en absoluto es lo que ella persigue con su tarea, puesto que su mirada está puesta en la dirección de un proyecto más grande.

Lo que quisiera compartir con todos vosotros, lectores y lectoras ya avezados en el contenido de este documento, es el profundo convencimiento de que una de las cualidades de su trabajo es que nos abre a un mundo de evidencias y a un mundo de

posibilidades.

Un mundo de evidencias porque lo que nos explica tiene fundamento y está contrastado en muchos foros, y en muchas prácticas. Un mundo de posibilidades porque nos abre ventanas para continuar aprendiendo y aplicando en la esfera de las ideas principales de este nuevo paradigma educativo que aquí se nos muestran como un punto de partida que cada una, cada uno de nosotros, puede manejar en nuevas direcciones y aplicaciones.

A mi entender, nadie pone en duda la necesidad de comprender mejor las interacciones educativas, tanto en el ámbito de la familia como en el de la escuela, así como la conveniencia de establecer puentes entre ambos contextos, de manera que los niños y niñas se sientan mejor atendidos, mejor sostenidos, más libres para actuar y crecer como auténticos niños y jóvenes, sin cargas emocionales innecesarias.

De forma pareja, para que los adultos que nos hacemos cargo de ellos nos sintamos más serenos, más responsables, confiables y eficaces en nuestra tarea y, por tanto, mayormente satisfechos gracias a la claridad que nos aportan los órdenes del amor mostrados por Bert Hellinger, y a la comprensión de los profundos vínculos que se movilizan, inexorablemente, en las relaciones personales y profesionales. Éste es, probablemente, el reto más necesario, y a mi modo de ver, apasionante, que debemos encarar en los próximos años.

De alguna manera siento como si ella nos ofreciera este texto como un regalo, y a su vez como el testigo, a modo de testimonio, que se entrega al que viene detrás para que continúe la tarea. Se trata, pues, de un proceso abierto, en el que resulta importante reconocer lo que hubo antes, así como se hace necesario aportar algo más para continuar haciendo crecer lo que en este momento se nos muestra como una semilla que está germinando, con todas las potencialidades de los frutos que puede dar, y que, en buena medida, dependerán de la implicación y tesón de los que nos comprometamos a seguir en esta dirección, ahora mejor balizada gracias a las aportaciones sugeridas y consolidadas en este libro.

Merce Traveset contribuirá, con la diversidad de su tarea, a generar una fluida y enriquecida corriente de opinión y, sin lugar a dudas, ha contribuido ya, con este libro, al despliegue del conocimiento y de la práctica de la pedagogía sistémica, ampliamente sazonada con los múltiples ejemplos que nos ofrece a lo largo de la obra. Todo ello revertirá en beneficio de las futuras generaciones, y de los padres y madres, y educadores y docentes que les acompañaremos en los próximos tiempos.

Mi más sincero agradecimiento por su excelente trabajo y por haberme ofrecido el honor de cerrar su libro con esta breve, aunque sentida, referencia a su contenido y al sentido global de su propuesta. Y mi afectuoso y esperanzado deseo de que prontamente nos deleite con algún nuevo trabajo, que a bien seguro nos permitirá avanzar un poco más en este proceso en el que nos hallamos sumergidos, por responsabilidad profesional y por satisfacción personal.

Referencias bibliográficas

BERTALANFFY, L.V. (1993): *Teoría general de los sistemas: fundamentos, desarrollo y aplicaciones.* Madrid. Fondo de Cultura Económica.

ESTEVE, J.M. (1994): *El malestar docente.* Barcelona. Paidós.

FRANKE, U.; GRICKSCH, M. (2004): *Eres uno de nosotros.* Argentina. Alma Lepik.

GARCÍA TRABAJO, J.A. (2007): «Bienvenida a los nuevos profesores». *Aula de Innovación Educativa,* 158, pp. 11-14.

HELLINGER, B. (2001): *Los órdenes del amor.* Barcelona. Herder.

- (2004): *Religión, psicoterapia y cura de almas.* Barcelona. Herder.

- (2006): *Los órdenes de la ayuda.* Argentina. Alma Lepik.

LACROIX, M. (2005): *El culte a l'emoció.* Barcelona. La Campana.

MATURANA, H. (1995): *El sentido de lo humano.* Buenos Aires. Grupo Editor Latinoamericano.

MORIN, E. (2003): *La mente bien ordenada.* Barcelona. Seix Barral.

PASCUAL, J.C. (2005): «Pertenencia y orden: aplicando la pedagogía sistémica a la tutoría de secundaria». *Aula de Innovación Educativa,* 158, pp. 33-36.

ROGERS, C. (1977): *Psicoterapia centrada en el cliente.* Barcelona. Paidós.

ROJAS MARCOS, L. (1996): *Semillas de la violencia.* Barcelona. Espasa Calpe.

Bibliografía

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. (1984): *La adolescencia normal.* Barcelona. Paidós.

ALONSO TAPIA, J. (1991): *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar.* Madrid. Santillana. (Aula XXI, 50.)

ANTUNES, C. (1975): *Técnicas pedagógicas de la dinámica de grupo.* Buenos Aires. Kapelusz.

ANTAKI, I. (2000): *El manual del ciudadano contemporáneo.* México. Ariel.

ANZIEU, D.; MARTIN, J. (1971): *Dinámica de los grupos pequeños.* Buenos Aires. Kapelusz.

BACH, E.; DARDER, P. (2005): *Sedúcete para seducir.* Barcelona. Paidós.

BAUMAN, Z. (2005): *Amor líquido.* Madrid. Fondo de Cultura Económica.

BARUDY, J.; DANTAGAN, M. (2005): *Los buenos tratos a la infancia.* Barcelona. Gedisa.

BUCAY, J. (2003): *Déjame que te cuente.* Barcelona. Integral.

CAPRA, F. (1998): *La trama de la vida.* Barcelona. Anagrama.

CARDÚS, S. (2001): *El desconcierto de la educación.* Barcelona. Ediciones B.

CARPENA, A. (2001): *Educació socioemocional a primària.* Vic. Eumo.

CASTILLA DEL PINO, C. (2000): *Teoría de los sentimientos.* Barcelona. Tusquets.

COLL SALVADOR, C. (1990): *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento.* Barcelona. Paidós.

COLEMAN, J.C. (1985): *Psicología del adolescente.* Madrid. Morata.

CONANGLA, M.; SOLER, J. (2004): *La ecología emocional.* Barcelona. Amat.

CORDERO, M.A. (2006): *Cuentos que nos unen.* Argentina. Alma Lepik.

CROTTOGGINI, R. (2004): *La tierra como escuela.* Buenos Aires. Editorial Antroposófica.

CYRULNIK, B. (2002): *Los patitos feos.* Barcelona. Gedisa.

- (2005): *El amor que nos cura.* Barcelona. Gedisa.

DAMASIO, A. (2004): *El error de Descartes.* Barcelona. Crítica.

- (2005): *Buscando a Spinoza.* Barcelona. Crítica.

ERIKSON, E.H. (2000): *El ciclo vital completado.* Barcelona. Paidós.

EERSEL, P.; MAILARD, C. (2004): *Mis antepasados me duelen.* Barcelona. Obelisco.

FIORENZA, A. (2003): *Niños y adolescentes difíciles.* Barcelona. Integral.

FIORENZA, A.; NARDONE, G. (2005): *La intervención estratégica en los contextos educativos.* Barcelona. Herder.

FRANKE, U.(2005): *Cuando cierro los ojos te puedo ver.* Argentina. Alma Lepik.

GARRIGA BACARDÍ, J.(2006): *¿Dónde están las monedas? El cuento de nuestros padres.* Barcelona. Rigden Institut Gestalt.

GOLEMAN, D. (1996): *Inteligencia emocional.* Barcelona. Kairós.

GRAY, J. (2000): *Consigue lo que quieres, valora lo que tienes.* Barcelona.

Plaza&Janés.
HARGREAVES, D. (1977): *Las relaciones interpersonales en educación.* Madrid. Narcea.
HELLINGER, B. (2001): *Reconocer lo que es.* Barcelona. Herder.
- (2003): *El centro se distingue por su levedad.* Barcelona. Herder.
HELLINGER, B.; BOLZMAN, T. (2003): *Imágenes que solucionan.* Argentina. Alma Lepik.
JUNG, C.G. (1993): *Psicología y educación.* Barcelona. Paidós.
MALE, P. (1986): *La crisis juvenil.* Madrid. Tecnipublicaciones.
MARINA, J.A. (1993): *Teoría de la inteligencia creadora.* Barcelona. Anagrama.
- (1996): *El laberinto sentimental.* Barcelona. Anagrama.
- (2004): *Aprender a vivir.* Barcelona. Ariel.
- (2006): *Aprender a convivir.* Barcelona. Ariel.
MATURANA, H. (1996): *La realidad ¿objetiva o construida?* Barcelona. Anthropos.
- (1999): *Transformación de la convivencia.* Madrid. Dolmen.
McTAGGART, L. (2002): El campo, la fuerza secreta que mueve el universo. Málaga. Sirio.
MEDINA REVILLA, A.(1988): *Didáctica e interacción en el aula.* Madrid. Cincel.
MORIN, E. (2002): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Barcelona. Paidós.
MUGNY, G.; WILLIAM, D. (1983): *La construcción social de la inteligencia.*México. Trillas.
NARANJO, C. (2004): *Cambiar la educación para cambiar el mundo.* Vitoria. La Llave.
O'OCONNOR, J.; LAGES, A. (2005): *Coaching con PNL.* Barcelona. Urano.
OLVERA, A. (2003-2007): *Módulos I-II-III-IV-V. Materiales formativos para el título de Diplomado en Pedagogía Sistémica.* México. CUDEC.
- (2004): «Pedagogía sistémica: los límites en la vida nos enseñan los objetivos en educación». *Revista Mexicana de Pedagogía,* 78, pp. 1-3.
ONTORIA PEÑA A.; MOLINA RUBIO A. (1988): *Metodología participativa en el aula.* Córdoba. Universidad de Córdoba.
PASTOR, A. (2006): «Actitudes para pensar,sentir y actuar de una forma sistémica». *Cuadernos de Pedagogía,* 360.
PERINAT, A. y otros (2003): *Los adolescentes del siglo XXI.* Barcelona. UOC.
PUNSET, E. (2004): *Cara a cara con la vida, la mente y el universo.* Barcelona. Destino.
- (2006): *El viatge a la felicitat.* Barcelona. Columna.
RODRIGUEZ, N. (2004): *Guerra en las aulas.* Madrid. Temas de Hoy.
ROGERS, C. (1977): *Psicoterapia centrada en el cliente.* Barcelona. Paidós.
ROJAS MARCOS, L. (1996): *Semillas de la violencia.* Barcelona. Espasa Calpe.
- (2005): *La fuerza del optimismo.* Madrid. Aguilar.
SALSBERGER WITTENBERG, I. y otros (1992): *L'experiència emocional*

d'ensenyar i aprendre. Barcelona. Edicions 62.
SEGURA, M.; MESA, J.; ARCAS, M. (1999): *Programa de competència social.* Barcelona. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
SERRANO, S. (2005): *Essencial.* Badalona. Ara Llibres.
SERRAT, A. (2002): *Resolución de conflictos.* Barcelona. Praxis.
STANFORD, G.; ROARK, A.E. (1981): *Interacción humana en educación.* México. Diana.
STEINER, R. (1985): *El desarrollo de lo físico-somático como fundamento del libre despliegue de lo anímico-espiritual.* Buenos Aires. Editorial Antroposófica.
TIZÓN, J. (1982): *Apuntes para una psicología basada en la relación.* Barcelona. Hora.
TOLLE, E. (2001): *El poder del ahora.* Madrid. Gaia.
TRAVESET VILAGINÉS, M. (2003): «Educación emocional: estrategias de intervención», en AA:VV. *Emociones y educación. Qué son y cómo intervenir desde la escuela.* Barcelona. Graó. (Claves de Innovación Educativa, 23.)
WATZLAWICK, P. (1995): *Lo malo de lo bueno.* Barcelona. Herder.
-(2002): *Teoría de la comunicación humana.* Barcelona. Herder.
WEBER, G. (1999): *Felicidad dual.* Barcelona. Herder.
WILD, R. (2003): *Calidad de vida.* Barcelona. Herder.
WILKS, F. (1999): *Emoción inteligente.* Barcelona. Planeta.

Páginas web

www.hellinger.com
www.pedagogiasistemica.com
www.cudec.edu.mx
www.institutgestalt.com
www.xtec.es/~cparella
www.mercetraveset.com
[Página en construcción]
www.espigol.es
www.aulalamontera.com
[Consultas efectuadas el 09/07/2007]

Índice

Cubierta 2
Título 3
Copyrights 4
Dedicatoria 5
Índice 6
Prólogo 9
Agradecimientos 10
Introducción 11
1. Un nuevo paradigma educativo: la pedagogía sistémica 14
La teoría de sistemas y la perspectiva sistémica 14
Las aportaciones de Bert Hellinger 16
Los inicios de la pedagogía sistémica 17
Rasgos de este enfoque sistémico aplicado a la educación 19
2. Ingredientes de la pedagogía sistémica 23
Ampliar la mirada y respetar los diferentes contextos 23
Afecto y disponibilidad 24
Obstáculos que cierran el paso a la disponibilidad 24
El riesgo de la alteridad 25
La ilusión de autosuficiencia 25
Una cierta concepción de la vida interior 25
El agradecimiento y la admiración como valores para poder aprender 25
Comunicación verbal y no verbal 27
Motivación y lealtad 27
La consideración y el reconocimiento 28
Refuerzo y apoyo 28
La necesidad de estimulación 28
Gratificación y evaluación 29
Un currículo significativo 29
La regulación emocional y los límites 29
Inclusión y pertenencia 30
3. La mirada sistémica y sus dimensiones educativas 31

La dimensión transgeneracional 32
Actividades para trabajar la dimensión transgeneracional 35
La dimensión intergeneracional 40
Actividades para trabajar la dimensión intergeneracional 41
La cultura de las separaciones y los divorcios 43
Actividad para trabajar en tutoría el tema de las separaciones 45
Familias con niños adoptados 46
Otras problemáticas familiares: la inmigración 48
La dimensión intrageneracional 51
La relación entre hermanos 52
La relación entre alumnos 53
Actividades para trabajar en tutoría la relación entre alumnos 54
Actividades para trabajar en tutoría las intimidaciones y la violencia 55
Actividades para trabajar en tutoría el género y la coeducación 57
La dimensión intrapsíquica 58
¿Qué es crecer y madurar? 59
Etapas de la vida 60
Actividades para trabajar en tutoría la dimensión intrapsíquica 67
4. Soluciones sistémicas para los trastornos de conducta y de aprendizaje 70
Implicaciones sistémicas 70
Pautas de actuación sistémicas en la escuela 74
Abusos, maltratos, intimidaciones 74
Pautas de actuación en temas de muerte o de enfermedades graves 77
5. La pedagogía sistémica, una educación centrada en los vínculos 80
¿Qué son los vínculos? 80
Conciencia y vinculación 81
El alma 81
Vínculo y desprendimiento 82
Vínculos fundantes en los sistemas humanos 82
Tipos de vínculos 83
Vínculos familiares 83
Vínculos sexuales 83
Vínculos de muerte 83
Vínculos afectivos 83

Vínculos de aprendizaje 84
Vínculos que hay que considerar en el sistema escolar 84
Vínculo Administración educativa y escuela 84
Vínculo familia y escuela 85
Vínculo institución, equipo directivo, maestros y personal no docente 86
Vínculo escuela-alumnos 91
Vínculo maestros-maestros 91
El maestro y su vocación 92
Vínculo maestros-alumnos 93
Vínculo alumnos-alumnos 94
Vínculo alumnos y currículo 94
Vínculo entre las diferentes áreas del currículo 95
6. Actitudes y estrategias para mejorar la relación familia-escuela 96
Pautas para las entrevistas con las familias desde el enfoque de la pedagogía sistémica 97
¿Cómo miramos a la familia? 97
¿Se trata de una entrevista inicial o de seguimiento? 97
¿Conocemos el contexto familiar? 97
Pautas para el día de la entrevista 98
Conclusiones 99
Ejemplificaciones de entrevistas (asesoría) 100
7. Aplicación de la perspectiva sistémica a la organización de un centro educativo 105
Proyecto educativo de centro, organización, profesorado, alumnado y currículo 105
Epílogo, Carles Parellada 110
Referencias bibliográficas 113
Bibliografía 114
Páginas web 117